




## **CAPÍTULO 3.**

**Enseñanza, investigación y territorios:  
comunicación/educación en el círculo académico de Bogotá**





La Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Central y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas son las tres instituciones que han permitido en Bogotá la ubicación y el desarrollo del campo en este círculo académico. En cada una de ellas, a partir de procesos investigativos, iniciativas curriculares y publicaciones seriadas, existe una memoria histórica que define el devenir de la comunicación/educación.

### **3.1 Contextos de relación en lo educativo: el movimiento pedagógico y la educación popular**

En las dos últimas décadas del siglo XX ocurrieron en Colombia importantes desplazamientos en trabajos intelectuales sobre las ciencias de la educación y los ámbitos de la enseñanza; se suscitaron debates significativos frente a las reformas curriculares, se establecieron grupos de investigación con aportes contundentes en relación con los objetos de la pedagogía y el ámbito de la formación docente, se crearon nuevos programas académicos en posgrado dirigidos a maestras y maestros y, de manera importante, se consolidaron iniciativas que se habían enunciado en movilizaciones sociales bajo la idea del movimiento pedagógico.

En la década de 1980 el magisterio —y sectores de base popular—, se configuraron como un movimiento de resistencia (académica y social) a la renovación curricular y a las estrategias de perfeccionamiento cualitativo promovidas por el gobierno nacional. Las preguntas sobre el campo de la pedagogía, la política educativa, las innovaciones didácticas y los procesos de enseñanza de las ciencias, entre otros, se vinculaban a los discursos gremiales en una misma tensión. Este movimiento se consolidó como un intento organizado desde un discurso fundado en un conocimiento sistemático del sistema educativo y la recuperación de

la palabra del maestro, de su saber y protagonismo en la construcción de alternativas para la educación más allá del conflicto por el incentivo salarial. (Martínez, 2004, p. 161)

La recuperación de la voz del maestro ocupó muchos de los escenarios de lucha en este momento de la historia magisterial. La relación práctica-discurso reclamaba otros modos de comprensión y era urgente su visualización e incorporación a las apuestas formativas de las universidades en las cuales la enseñanza era objeto de preocupación intelectual<sup>8</sup>.

Mediante estos acontecimientos, los maestros lucharon por modificar el lugar que ocupan en la división social de los saberes, un lugar diferente al que se les asigna desde el aparato como empleados públicos y asalariados, es decir, no solo lucharon por ser reconocidos como profesionales, sino también como sujetos de saber pedagógico que, dentro de un determinado juego de fuerzas, devinieron algunas veces portadoras de este saber o, en otras, productores. (Echeverri, 2015, p. 158)

Los procesos de la educación popular habían generado iniciativas de trabajo comunitario asociado a proyectos de comunicación alternativa en las prácticas de los maestros que se encontraban en el contexto del movimiento pedagógico; estas ideas tomaron fuerza desde el trabajo popular y la investigación con las organizaciones que compartían preocupaciones políticas sobre los temas de discusión en ese momento. Es importante destacar el papel de dos centros de investigación en este período: el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), y el Centro de Producción Ecuménica y Social (CEPECS)<sup>9</sup>.

---

8 Este periodo que ocupa el movimiento pedagógico, será propicio para el trabajo intelectual de dos grupos de investigadores sobre la educación y la pedagogía: uno, el grupo originado por profesores de la Universidad Nacional, liderado por los profesores Carlo Federici, Guillermo Hoyos y Antanas Mockus (bajo un enfoque hermenéutico y comunicativo de corte habermasiano); el segundo, el grupo “Historia de las prácticas pedagógicas” con perspectiva foucaultiana y raíces en las universidades de Antioquia, Valle y Pedagógica de Bogotá. No es propósito de esta investigación documentar la trayectoria de estos grupos, sin embargo, son fundamentales para entender el debate de las ideas sobre educación de este momento histórico en el país.

9 Aunque el tema pedagógico no hacía parte de las líneas fuertes de trabajo del CINEP, las relaciones de la educación frente a lo popular sí estaban en la agenda de procesos investigativos y, del mismo modo, lo comunicativo. Sobre el papel del CINEP y otras organizaciones en los estudios de la comunicación mediática es de resaltar la investigación doctoral “Estilos de conocimiento de los estudios de la comunicación mediática en Colombia: años 1962 a 1990” del profesor Luis Evelio Álvarez (2009).

La importancia de la educación popular como lugar de trabajo intelectual, como campo de saber teórico-práctico, es imprescindible para comprender los territorios en los cuales surgen procesos que determinan los efectos y las consecuencias del movimiento pedagógico. Se trata de una apertura a otros lenguajes y a otras formas de acceder a lo pedagógico. Así como la tradición latinoamericana en los años setenta había hecho resistencia a las imposiciones de los modelos desarrollistas, en Colombia, la educación popular construía una experiencia propia con nuevas miradas.

En este marco es que la educación popular comienza a reconocer que muchas de sus intuiciones por darle forma a los saberes populares, las tecnologías propias, andinas, la educación propia, la economía y la comunicación popular. En otras tradiciones la teología andina y muchas de sus búsquedas iban construyendo un tronco común de identidad, que en un ejercicio de pensarse desde aquí, en nuestras prácticas, nos permite reconocer ese aspecto intracultural, que ha dado forma al diálogo de saberes “freirianos”, en donde este proceso fundamento de la educación popular, se convierte en base de un reconocimiento de lo propio que nos da el ser de acá, el cual al dialogar con los diferentes me da la posibilidad de autoafirmarme en mis saberes, mis epistemes y cosmogonías, desde y en las cuales realizo el ejercicio de ser educador popular en estos tiempos. (Mejía, 2014, p. 10)

En Bogotá, este espíritu de lo popular, de lo emergente, estuvo presente en los contextos de lucha del magisterio y también en los discursos que permearon las prácticas en escenarios educativos formales (en el nivel de la educación básica secundaria y la educación universitaria), en investigaciones académicas y en proyectos de comunicación orientados a la educación. A partir de esta dinámica empezaron a darse condiciones en las cuales surgen nuevos programas de formación, iniciativas investigativas y consolidación de grupos académicos.

### 3.2 Prácticas iniciales de comunicación/educación: formación docente y comunicación alternativa

Como se explicó en el segundo capítulo de este libro, el número monográfico cinco de la *Revista Nómadas*, editada en la Universidad Central en 1996, inauguró el campo de la comunicación/educación en los debates académicos y la producción científica de la capital colombiana. En este periodo se venían implementando en paralelo algunas prácticas iniciales que posteriormente se incorporarían al ámbito de trabajo del campo y, asimismo, algunas investigaciones tempranas desde fronteras conceptuales cercanas a comunicación/educación.

De la relación medios-escuela, los procesos de la radio evidencian prácticas sistemáticas en comunidades educativas que posteriormente (o a veces paralelamente) serán incorporadas a las investigaciones sobre comunicación/educación. Las experiencias radiofónicas vinculadas a la educación se movían desde dos esferas: las radios de inspiración popular-comunitaria y las radios escolares. Las primeras se configuraban en relación con las tradiciones latinoamericanas de comunicación y educación popular, de manera especial en la realidad colombiana que traía la fuerza de Radio Sutatenza y el acompañamiento de la ACPO.

La Acción Cultural Popular (ACPO) fue una estrategia educativa diseñada desde la esfera gubernamental y puesta en aplicación a partir de 1947, la cual buscó responder a la necesidad de ampliar la cobertura educativa nacional, que se hizo evidente en el país desde las décadas de la República Liberal (décadas de los treinta y cuarenta). Efectivamente el gobierno de mediados del siglo XX vio la necesidad de extender el servicio educativo, ya que, era allí en donde se expresaban, con mayor ahínco, las diferencias sociales entre los sectores populares y los grupos de élite de la sociedad. (Herrán, 1999, p. 56)

En el año 2003, mediante el Decreto 1981, “Por el cual se reglamenta el Servicio Comunitario de Radiodifusión Sonora y se dictan otras disposiciones”, el Gobierno nacional reguló este tipo de emisoras. Al no cumplir con algunos de los requerimientos técnicos o financieros, algunas de estas experiencias migraron a otros medios; otras se consolidaron con el apoyo de instituciones más fuertes (fundaciones,

grupos políticos, organizaciones no gubernamentales). En cuanto a nuestro campo de indagación, la mayoría de estas prácticas estuvieron relacionadas con las trayectorias de la educación popular.

Las radios escolares (diferentes a los procesos educativos de alfabetización y de implementación de tecnología educativa) se desarrollaron en los años noventa cuando varios de los colegios privados con mayores recursos económicos (el Gimnasio Moderno, por ejemplo) ven en esta incorporación una opción para socializar y vincular intereses de los estudiantes a los espacios extracurriculares.

En la escuela pública, por su parte, surgieron iniciativas con el acompañamiento de instituciones herederas de los procesos de comunicación popular en el continente (hermanas paulinas, los hermanos salesianos) y con la idea de un uso pedagógico de los medios. Esta apuesta fue profundizada a inicios de la década del 2000 por parte de entes gubernamentales a través de convenios y trabajos interinstitucionales. En el año 2004, por ejemplo, la Universidad Distrital puso en marcha con la Secretaría de Educación de Bogotá el proyecto ECO (Educación para la Comunicación), cuyo objetivo pone de manifiesto elementos estratégicos del campo comunicación/educación:

Fomentar la incorporación, uso y apropiación de los medios de comunicación, como tecnologías de uso, en las prácticas pedagógicas de los colegios de Bogotá que promuevan procesos de conocimiento más empáticos con las nuevas estéticas y sensibilidades de los jóvenes, favorezcan relaciones más autónomas y democráticas en la comunidad educativa y sirvan como medio de expresión de la ciudadanía escolar. (SED Bogotá, 2005, p. 8)

Muchas de estas estrategias pasaron a ser parte de proyectos más ambiciosos en la investigación inicial del campo; además, llegaron a ser determinantes en las prácticas profesionales de los trabajadores académicos interesados en comunicación/educación.

### 3.2.1 Prácticas profesionales y formación docente

Las exigencias de los ámbitos laborales y las convicciones sociopolíticas del entorno dinamizaron prácticas organizadas por parte de trabajadores y grupos académicos en la relación comunicación y educación a finales de los años noventa del siglo XX. Las experiencias acumuladas en educación popular y comunicación alternativa<sup>10</sup> se sitúan en lugares emergentes de las periferias, de lo comunitario y lo escolar.

Las prácticas profesionales en comunicación (el periodismo, la producción audiovisual, la planificación y la gestión comunicacional, etc.) y en educación (la docencia escolar, el asesoramiento o la orientación pedagógica, la animación de instancias de educación popular, etc.) permiten ejercer la vinculación, la expresión y la liberación pero comprendidas en el marco de la tensión. Quizás la “reducción” más frecuente, particularmente en el ámbito escolar lleva, a la larga, a un enfoque más que todo instrumental de estas relaciones, Es decir, un enfoque en el cual los medios se utilizan simplemente como ayuda educativa. (Herrán, 1999, p. 17)

Era claro que la reducción de la relación comunicación/educación, parafraseando a Jorge Huergo (1996), se presentaba en las intersecciones de la cultura escolar y la cultura mediática. Las iniciativas respondían a entusiasmos en las prácticas, pero no interpelaban los procesos formativos de las maestras y los maestros.

La última década del siglo XX traía, en el círculo académico de Bogotá dedicado a la educación, la experiencia del movimiento pedagógico y las transformaciones curriculares en las escuelas de educación, que surgían de la aplicación del Decreto 0272 de febrero 11 de 1998, “por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias”. Se trató de un momento importante para esta investigación, en la medida que

---

10 Para entender los discursos y prácticas que se dan en este ámbito, es indispensable acudir al trabajo intelectual de la profesora Amparo Cadavid y el círculo profesional de la Universidad Minuto de Dios en relación con la comunicación para el desarrollo. Los estudios de este campo ofrecen insumos importantes para comprender los recorridos de la comunicación alternativa que, posteriormente, se acercará a lo educativo. A este respecto puede revisarse el texto de Pereira y Cadavid (2011).



la referencia a la relación medios y escuela empezó a estar presente en la legislación que orientaba los procesos formativos en las facultades de educación.

El Decreto 0272 de 1998 señaló, de manera explícita, la incorporación de los medios de comunicación y sus usos pedagógicos en la organización básica de los programas destinados a la formación de maestros. Este aspecto es significativo debido la vinculación de este ámbito a la escena de la política pública y, de manera concreta, por la implicación que tendrá en la aparición de proyectos curriculares en este ámbito, como se verá más adelante. En el capítulo segundo, dedicado a la organización académica básica, el decreto señala:

Artículo 4°. Sin perjuicio de la autonomía universitaria, los programas académicos en Educación se organizarán teniendo en cuenta los siguientes núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución.

- a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua. (Decreto 0272 de 1998)

En el decreto, el tema del uso pedagógico aparece vinculado al tema de la enseñanza (contrario a lo que históricamente había sido entendido en los procesos de tecnología educativa, cuando los medios y dispositivos eran aliados del aprendizaje, especialmente). Este aspecto empieza a tener efectos en las mallas curriculares de las licenciaturas que se reestructuran a partir de la inclusión de asignaturas enfocadas

en medios de comunicación y tecnologías como parte del diseño de las carreras. Adicionalmente, el tema empieza a ser vinculado a los ejercicios de investigación por parte de las comunidades académicas, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional.

En la década de los noventa se observa, sin embargo, que ha aumentado el número de investigaciones dedicadas a explorar el tema de educación-medios de comunicación, gracias a que se ve en estos últimos una nueva alternativa pedagógica de formación de las nuevas generaciones.

En este sentido, es importante tener en cuenta que hoy los medios de comunicación se insertan en la lógica de mejorar la calidad de la educación, calidad entendida, en términos de competitividad y desarrollo de capacidades en los estudiantes, para que ellos puedan leer y decodificar los relatos y metarrelatos de modernidad. Pero una cosa es el enunciado y otra la realidad, en la que son escasos el interés y la continuidad en las políticas educativas relacionadas con estas temáticas. (Herrán, 1999, p. 47)

Estos nuevos lugares de reflexión irrumpen en los discursos institucionales, en las normativas vigentes, en las prácticas escolares y, adicionalmente, en los discursos académicos de intelectuales que habían trabajado únicamente la educación o la comunicación como campos de reflexión. La preocupación teórica dirige su mirada a estas irrupciones en medio de la necesidad inaplazable de incorporar y usar los medios en la escuela.

En ese contexto de incrementar los índices de calidad educativa a nivel nacional, se le ha prestado —desde la teoría— un especial interés a la incorporación de medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta arremetida de los medios, si bien se inscribe dentro de la lógica funcional del fenómeno de masificación cultural, requiere de un análisis más denso que permita construir un mapa nocturno para explorar los nuevos campos. (Herrán, 1999, p. 35)

Estos primeros años de enseñanza e investigación soportan las condiciones temporales en las cuales las universidades experimentan las discusiones del naciente campo de la comunicación/educación. En tres de ellas habrá un trabajo sistemático bajo el enunciado comunicación/educación.

### **3.3 La Universidad Pedagógica Nacional y el proyecto del Colegio Académico de Comunicación/Educación**

La Universidad Pedagógica Nacional asistió activamente al desarrollo del movimiento pedagógico; en las luchas y tensiones de este momento histórico estuvieron presentes maestras y maestros formados en esta universidad e, incluso, formadores de formadores. Del mismo modo, su papel en las investigaciones del campo de la pedagogía ha sido definitivo en el debate académico colombiano con una notoria influencia en las trayectorias, los discursos y las prácticas que circulan en el ámbito de la educación. En este sentido, era claro que las inquietudes académicas nacientes de la relación comunicación y educación empezaran a estar presentes en el trabajo de la universidad.

En 1974, gracias a la iniciativa de Jesús Martín-Barbero y el profesor Daniel Nieto se elaboró un proyecto de posgrado en comunicación y educación, dirigido a maestros con un enfoque de investigación y producción; sin embargo, no se materializó (Herrán, 1999). Este proyecto representa un punto importante para la historia de comunicación/educación, en la medida que, por primera vez, desde el campo de la educación se contempla el vínculo como objeto de reflexión y, en este caso, vinculado a la enseñanza. Este acontecimiento también describe los desplazamientos conceptuales y teóricos de la época, de los cuales se habló en el segundo capítulo de esta investigación. El mismo Jesús Martín-Barbero se refiere a las tensiones que se presentaron:

No puedo dejar por fuera de mi reflexión, el hecho de que en 1974, fue en la Universidad Pedagógica donde cuatro quijotes empezamos a pensar la relación entre educación y comunicación, en una propuesta del que hubiera podido ser el primer posgrado de Educación y Comunicación en el país (en algún lugar de la universidad deben reposar los documentos que atestiguan la existencia de aquel proyecto). Pero hace 25 años las

condiciones no estaban maduras para abrir esa línea de investigación y debimos aceptar que el que fuera aprobado fuera un posgrado en “tecnología educativa” que era lo de moda en ese momento y que estaba respaldado por varios profesores que recién llegaban de Estados Unidos con el gran hallazgo de la tecnología educativa. (Martín-Barbero, 1999, pp. 180-181)

Como es evidente, para finales de la década de los noventa, el campo comunicación/educación no tiene repercusiones en los diseños curriculares de la universidad; esta relación no aparece instituida y se encuentra más presente en investigaciones y publicaciones.

### **3.3.1 La revista *Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional**

La revista *Pedagogía y Saberes* es una publicación semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Fue fundada en el año de 1990 como espacio de debate en relación con las preocupaciones de la educación y la pedagogía. No es extraño, entonces, que aquí empezaran a aparecer reflexiones y discusiones que pusieran como referente el encuentro de la comunicación y la educación.

En 1992, Jesús Martín-Barbero publica un artículo en el número tres de la revista, titulado “Enseñanza de la comunicación: la legitimación de una profesión como campo intelectual” (Martín-Barbero, 1992). Se trató de un texto provocador, en cuanto proponía el campo de la comunicación como campo intelectual, en clave de enseñanza, dentro de esta revista dedicada a la pedagogía y cuyos autores provenían —en su mayoría, para ese momento— del Grupo Historia de las prácticas pedagógicas. Martín-Barbero dirigió una mirada desde la educación a los fenómenos comunicativos en la universidad.

Para el año 1995, un año antes del número monográfico de comunicación/educación en la revista *Nómadas* de la Universidad Central, la revista *Pedagogía y Saberes* dedicó su publicación al tema *educación y comunicación*. En ese número aparecieron textos de Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio (dedicados a investigación en el

quehacer de los maestros y, competencia en lenguaje, respectivamente), y otros dedicados a relaciones de medios y escuela (Jaime Alberto Díaz, Marco Raúl Mejía y Javier Esteinou se ocuparon de ello). En el editorial, la revista (Universidad Pedagógica Nacional, 1995) señala la importancia de abordar estos aspectos académicos, intentando poner énfasis en la necesidad de superar las reducciones instrumentales de la relación. Para la revista, no obstante, la comunicación aparece como una práctica social.

Al abordar esta polémica relación, tenemos que decir que a pesar del estrecho lazo que une los campos educativo y comunicativo, el 'diálogo' entre ellos hasta ahora es más bien débil y escaso. En nuestro medio educativo él no ha pasado más allá de asumir la comunicación como instrumentos subsidiarios que ayudan a difundir los contenidos de la escuela. Reducirla a medios, se despoja a la comunicación de lo mucho que ella, como practica social, aporta a los procesos educativos. (Universidad Pedagógica Nacional, 1995, p. 5)

Solo en uno de los textos, autoría del profesor Tomás Vásquez (quien sería editor de la revista durante casi diez años), aparece la mención a los vínculos posibles entre los dos campos académicos. El autor habla de las rupturas de las fronteras conceptuales y la necesidad de operar desde otros enfoques en los cuales sea posible responder a la realidad de la escuela y de la cultura. Frente al desarrollo de la comunicación educativa, este texto de Vásquez (1996) se pregunta por la circulación del conocimiento y la necesidad de ejercicios investigativos como parte de la relación medios y escuela.

Lo que ocurre con el campo educativo y el campo comunicativo es que, en ellos, como en los demás campos, se producen rupturas que destruyen las jerarquías, pero no el juego social como tal. En este hay estrategias de conservación y estrategias de subversión, que no son siempre racionalmente calculadas o instrumentalizadas. Puede decirse, entonces, que los medios masivos no luchan deliberadamente contra el sistema educativo, más bien compiten con las formas de hacer circular un saber socialmente relevante y promover ciertos *habitus*.

Consideramos que este es el punto clave. Tanto o quizá más importante que la utilización educativa de los medios masivos es su naturaleza cultural. Reflexionar e investigar cómo en ellos penetran, no solo la vida cotidiana sino también la escuela, es indispensable para implementar políticas educativas como también para elaborar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de hoy. (Vásquez, 1996, p. 26)

En los siguientes números de esta época aparecerán artículos vinculados al naciente campo, especialmente con la configuración del Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE).

### **3.3.2 La conformación del Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE)**

El proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional se desarrolló en 1997 con la participación de profesores, administrativos y estudiantes representantes de la comunidad académica. Se trataba de una exigencia que, desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1994, se hacía a las universidades colombianas. Esta exigencia permitió que las instituciones determinaran unos lineamientos que respondieran a las demandas de las coyunturas sociales y a las de las dinámicas propias de la sociedad de conocimiento. Desde estos lineamientos, el tema de la comunicación-educación adquiere visibilidad en los diseños investigativos propuestos por la universidad.

Pero ya tiempo atrás, en la facultad de educación, y desde distintas perspectivas, venían trabajando, algunos profesores el tema de la relación educación-comunicación, aunque de modo más bien individual y un tanto disperso, antes que grupal y sistemático. No obstante, de allí se pueden reconocer algunos resultados e identificar actividades entre ellas la que tiene que ver con la propuesta de programa de postgrado en Educación-Comunicación, inicialmente pensada y proyectada como especialización, pero ahora en proceso de ajustes para ser presentada como maestría. (Vásquez, 1996, p. 24)

A partir de la publicación del nuevo Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo de 1998, la Universidad Pedagógica crea el “Colegio Académico de Comunicación y Educación” en 1999. En este espacio académico y de investigación confluyen las preocupaciones que trabajadores académicos de la universidad habían estado manifestando desde distintas prácticas. La aparición del CACE no supuso para la universidad la legitimación de un nuevo campo de estudios, pero sí la preocupación por la relación estratégica.

Haciendo explícitas las políticas contempladas en el proyecto educativo institucional y dando curso a sus correspondientes implementaciones, la Universidad Pedagógica Nacional creó el Colegio Académico de Educación y Comunicación<sup>11</sup> como un espacio para pensar e investigar las relaciones entre educación y comunicación. (Vásquez, 1996, p. 23)

El Colegio Académico de Comunicación y Educación incorporó, junto a las inquietudes investigativas de los profesores, una intencionalidad profunda por parte de la dirección de la universidad. El hecho de situar la producción de dos territorios conceptuales en perspectiva de investigación manifestaba, según la Vicerrectoría Académica, la apertura de un espacio transversal en el cual distintos equipos de trabajo ofrecían la posibilidad de construir un proyecto común.

La conformación del Colegio Académico de Comunicación y Educación constituye así la realización de uno de los propósitos centrales contenidos en el Proyecto Educativo Institucional y, en sus diversas acciones, posibilita hoy en día situar la discusión sobre comunicación y educación en el centro de las reflexiones pedagógicas. En particular, el camino hasta ahora recorrido, nos ha permitido subrayar la importancia de balancear desde la perspectiva educativa la exploración de los territorios que conforman la dimensión comunicativa de la cultura contemporánea. (Orozco, 1999, p. 11)

---

11 En esta referencia, el profesor Vásquez señala el nombre “Colegio Académico de Educación y Comunicación”, sin embargo, en los documentos institucionales siempre se usó la denominación Colegio Académico de Comunicación y Educación.

La exploración de estos ámbitos supuso la dedicación de un grupo importante de profesoras y profesores de la universidad, entre los que se encontraban Tomás Vásquez, Alberto Perdomo Guerrero, Mariana Pineda, Mireya Tavera y la coordinación de Marco Fidel Zambrano. El Colegio contó con el apoyo del Grupo Educación Comunicación y Lenguaje (liderado por Martha Cecilia Herrera y Guillermo Bustamante) y la asesoría, en su concepción inicial, de Jesús Martín-Barbero.

Martín-Barbero entiende, en la configuración del Colegio, la puesta en marcha de gran parte de las reflexiones y debates que estaban surgiendo en el campo comunicación/educación (de hecho, usa esta denominación en su aporte conceptual para el CACE). Así, el autor plantea repensar la problemática con base en la noción tradición frente a crítica (LaCapra, 1998), en la cual hay una responsabilidad histórica en consonancia con la configuración del campo en el continente.

Pasando a la configuración del Colegio, como afirmé antes, creo que de lo que se trata de poner en marcha, así sea con un nombre más modesto, es un instituto, ya que no puedo concebir al Colegio si no es basado en, y organizado en torno a, la investigación. Pues lo que no podemos desconocer es que el estudio de los procesos y medios de comunicación en Colombia apenas está saliendo del nivel de pregrado y, fuera de la Universidad del Valle, en ninguna otra universidad pública se ha asumido en serio la investigación de las relaciones entre Comunicación y Educación. Es algo que vengo planteando desde que hace dos años realicé una asesoría al rectorado de la Universidad Nacional, en la planteé la necesidad de que la Universidad pública cualifique su presencia en el ámbito del estudio de los medios masivos, centrando su poder en aquello que más escasea y necesita el país en el campo de comunicación, que es la investigación, tanto básica como aplicada, tanto la estrategia para el establecimiento de políticas públicas culturales sobre Comunicación/ Educación como la de seguimiento y apoyo a las experiencias locales. Es lo que parece buscar el Doctorado en Educación y Comunicación que actualmente prepara la Universidad Nacional, y ese debe ser el rumbo que oriente igualmente el Colegio que prepara la Universidad Pedagógica Nacional. (Martín-Barbero, 1999, p. 181)



La universidad pública, hasta el momento, no se había ocupado del campo. La idea del doctorado que señalaba Martín-Barbero nunca se cristalizó, pero el Colegio Académico de la Universidad Pedagógica sí se hizo realidad.

### 3.3.3 Las apuestas del Colegio Académico de Comunicación y Educación

El Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE) fue concebido como una unidad académica abierta de la universidad, capaz de establecer vínculos con los procesos internos de la Universidad Pedagógica, la ciudad y los ámbitos de la comunidad académica, en que la relación comunicación-educación se consideraba estratégica. Bajo esta concepción, el CACE suponía que estos procesos eran posibles de asumir como objetos de trabajo académico y, también, como parte del desarrollo pedagógico en instituciones educativas. Se trataba de tender puentes entre las discusiones del campo educativo y los planteamientos teóricos de la comunicación.

La articulación de la educación con los desarrollos en las teorías de la comunicación (y las dinámicas en el avance de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías) se asumió en el CACE con la intención de contribuir a la “restitución de los espacios conceptuales del discurso pedagógico” (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 38). Del mismo modo, las posibilidades del trabajo académico se orientaron a la exploración de innovaciones prospectivas en reformas educativas acordes a las circunstancias sociales y políticas. De esta manera, aunque no explícitamente, el Colegio se ubica en una propuesta de diálogo entre experiencias y construcciones conceptuales.

En un esfuerzo por generar instrumentos más pertinentes para la gestión de una organización cuyo objeto central es el conocimiento, el CACE ha sido concebido para conectar eslabones institucionales, flujos de comunicación, rupturas significantes en las artes y las ciencias, escenarios de experimentación y de construcción de conocimiento. El mapa del Colegio Académico de Comunicación y Educación recoge en toda su riqueza conceptual los avances del pensamiento de la posmodernidad por lo que se busca que sea abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir modificaciones y con

múltiples dimensiones de trabajo, en suma, un espacio de pensamiento y articulación. (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 38)

Con el CACE se buscó que los diferentes estamentos de la universidad abordaran temáticas y problemas amplios en las fronteras de las ciencias sociales, evitando de este modo las reducciones instrumentales. Estas temáticas suponían investigar a fondo los fenómenos de “la globalización, las nuevas geografías que surgen con la expansión de las redes telemáticas, los procesos de homogeneización de valores y prácticas culturales” (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 38). Y, de manera específica, las tensiones producidas en los modelos tradicionales de educación, frente a la emergencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.

La visión e intencionalidades del Colegio se asocian a una mirada amplia sobre el contexto educativo colombiano. Hubo un decidido interés por impactar las dinámicas del sistema educativo desde el vínculo de recursos didácticos, tecnologías de la información, trabajo en medios y diseños metodológicos con base en las mediaciones orientadas a fines educativos.

El CACE es la respuesta que desde su Proyecto Político Pedagógico y Plan de Desarrollo Institucional presenta la Universidad Pedagógica Nacional para enfrentar los crecientes retos que desde el desarrollo tecnológico y la globalización de la economía se ve abocado el sistema educativo colombiano. (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 39)

Como es evidente, este espacio académico estaba formulado con propósitos ambiciosos que incorporaban reivindicaciones de los grupos académicos participantes en el CACE, realidades institucionales orientadas desde el Proyecto Educativo Institucional y demandas tanto de la sociedad de conocimiento como de la comunidad académica. Estas apuestas, y su amplitud de inquietudes, son evidenciables en el objetivo general de Colegio.

El objetivo del Colegio Académico de Comunicación y Educación se centra en el diseño, fortalecimiento, promoción, aplicación, investigación, difusión y educación en los modelos, condiciones e implicaciones de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación, la formación ciudadana y la divulgación del conocimiento.

En el nivel interno el CACE buscará fortalecer los niveles de excelencia, calidad y pertinencia de la UPN mediante la investigación, diseño, prueba y validación de modelos técnicos y pedagógicos en el uso de medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información en los procesos educativos, identificando las variables críticas en las experiencias existentes, integrando los resultados de investigaciones, adelantando la evaluación del software y hardware existente, redefiniendo y fortaleciendo los modelos de cualificación docente e impulsando proyectos específicos en el sector de educación pública en todos sus niveles que tengan por objeto ampliar la cobertura y fortalecer niveles de calidad, pertinencia e innovación en los procesos educativos. (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 40)

Los objetivos del Colegio vinculan los lineamientos que han sido reiterativos desde la configuración, aunque siguen siendo muy generales, sin una clara delimitación. El CACE se propuso trabajar en el ámbito operativo a través de tres ejes: la investigación de la relación medios y escuela, la publicación académica y la formación de maestros. Este último aspecto es fiel a la naturaleza de la universidad y se propuso siguiendo estrategias definidas en el diseño curricular:

Para conseguir los objetivos propuestos anteriormente en el campo de formación se proponen las siguientes estructuras y estrategias metodológicas.

En cuanto a programas curriculares se ha diseñado el programa de postgrado en Educación-Comunicación.

Para ampliar y darle cobertura a la Universidad Pedagógica Nacional en este campo, se viene proponiendo un Programa Nacional de actualización Docente en comunicación, dirigido a maestros en ejercicio en el ámbito local, regional y nacional. (Vásquez, 1996, p. 28)

Estos programas de formación no lograron tener el aval de las instancias académicas y administrativas de la universidad.

### **3.3.4 El observatorio pedagógico de medios**

En el número 17 de la revista *Pedagogía y Saberes* apareció un artículo de análisis a propósito del Decreto 230 del 2002 (que formulaba orientaciones sobre el currículo, la evaluación y la promoción escolar de educandos). Se trataba de un ejercicio reflexivo en el cual se presentaba un rastreo, por una parte, de la manera como la prensa escrita había interpretado este decreto y, por otra, de los debates que la Federación Nacional de Educadores estaba teniendo con el Ministerio de Educación Nacional. Este artículo aparecía firmado por los profesores Guillermo Bustamante, Martha Cecilia Herrera, Tomás Vásquez, Luis Fernando Marín y Diego Arias (Bustamante et al., 2003), con la denominación de "Observatorio Pedagógico de Medios".

En ese artículo se aclaraba que, desde ese número de la revista, habría una sección en cada número dedicada a dar cuenta de los productos investigativos del Observatorio. Este aparecía adscrito a la Facultad de Educación y al Colegio Académico de Comunicación y Educación, aunque, desde el siguiente número de la revista (esta sección apareció en la revista desde el número 17 hasta el 22) solo se adjudicaba a la Facultad. El observatorio proponía una mirada crítica sobre la representación y el manejo que los medios hacen de lo educativo, desde una perspectiva académica.

Se trata de una organización académica de docentes investigadores cuyo trabajo se inspira en los lineamientos de un proyecto pedagógico que estudia las variadas y múltiples relaciones entre la educación, la comunicación y la cultura. Este observatorio tiene como objetivo general el seguimiento y análisis de medios y de prácticas comunicativas desde una perspectiva pedagógica. Este trabajo pretende, entre otras

cosas, abrir y consolidar espacios que dinamicen el debate público y la reflexión académica que contribuyan con los procesos de construcción de unos vínculos más vivos entre la universidad y los medios. (Bustamante, 2003, p. 102)

El Observatorio manifiesta claramente que los elementos que suscitan la discusión son vistos como objetos o temas de análisis desde el punto de vista pedagógico. No hay un interés reivindicativo del campo comunicación/educación, aunque sus procesos de estudio sí son tenidos en cuenta.

En consonancia con sus propósitos el Observatorio Pedagógico de Medios se ocupará de los temas del campo de relaciones entre educación-comunicación-cultura-política. Sin embargo, si su característica es el análisis desde la perspectiva pedagógica, entonces puede abordar otros temas de la realidad social en los que se considere que lo educativo se encuentre de modo implícito.

De todas maneras, la selección del objeto a observar se lleva a cabo guiado por el observador y la idea de que aquello que se desea observar encierra elementos que tienen una dimensión educativa, que pueden interesar a la comunidad y que por lo tanto vale la pena 'extraer' y divulgar. (Bustamante, 2003, p. 104)

Los lugares de reflexión desde los cuales han realizado sus investigaciones los profesores que hicieron parte del Observatorio son disímiles y no necesariamente asociados al campo, pero revelan la posibilidad de reconocer una historia que se va manifestando en los textos (LaCapra, 1998). La trayectoria intelectual de Martha Cecilia Herrera se ha dirigido a la historia de la educación y las políticas públicas; Guillermo Bustamante ha reflexionado sobre la filosofía de la educación y los procesos de la lectura y la escritura. Únicamente Tomás Vásquez (quien también estará presente en el grupo académico de la Universidad Distrital) y Ancízar Narváez (que ha continuado con otras investigaciones relacionadas con el campo en la Universidad Pedagógica) desarrollaron un proyecto intelectual desde las fronteras epistemológicas de la comunicación/educación.

### 3.3.5 La serie Horizontes de la Educación y la Comunicación

Como producción intelectual, y como memoria de los debates académicos de la época, la serie “Horizontes de la Educación y la Comunicación” fue la principal materialización del Colegio Académico de Comunicación y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Las cuatro publicaciones de esta serie hicieron aportes definitivos para el campo comunicación/educación en el círculo académico de Bogotá y, además, expusieron los alcances e intencionalidades del CACE.

La divulgación en nuestro contexto y en el ámbito iberoamericano de los planteamientos sobre este tema se concibe como una acción articulada a la búsqueda de los propósitos del Colegio. La publicación de la serie Horizontes de la Educación y la Comunicación constituye un primer esfuerzo en esta dirección. (Orozco, 1999, p. 11)

El libro *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*, de Jorge Alberto Huergo y María Belén Fernández (1999), fue el texto con el que se inició esta serie de publicaciones. El texto, escrito en Argentina y publicado por la Universidad Pedagógica Nacional, se constituyó en un referente obligado para acceder al campo comunicación/educación desde los debates conceptuales y teóricos.

Nada más apropiado que inaugurarla con la edición del libro *Cultura Escolar, Cultura Mediática/Intersecciones* de los profesores Jorge Alberto Huergo y María Belén Fernández, cuyos planteamientos introducen una perspectiva crítica en virtud de la cual la dimensión comunicativa de las sociedades contemporáneas, la repercusión cultural de las nuevas tecnologías de la información y los ‘mass media’ en la diferentes esferas de la cultura, los retos culturales que estas nuevas condiciones imponen a la educación y la necesidad de espacios para la conformación de proyectos culturales emancipatorios para las sociedades latinoamericanas constituyen referentes a indagar parte de los educadores y todos aquellos profesionales empeñados en el desarrollo conceptual, tecnológico o político de las relaciones entre comunicación y educación. (Orozco, 1999, pp. 11-12)

Este texto fue recibido con entusiasmo en el círculo académico de Bogotá y representó un impulso a las discusiones del campo en formación en distintos discursos, representaciones y prácticas. La publicación empezó a hacer parte de las lecturas sugeridas en cursos y asignaturas en las cuales la relación comunicación-educación y medios-escuela estaban presentes. Del mismo modo, a partir de la presentación de este libro, Jorge Huergo inició un proceso de acompañamiento a otras instituciones en la cuales el campo sería trabajado.

*Experiencias pedagógicas en comunicación, medios y nuevas tecnologías* fue el segundo título de la serie (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000). Esta publicación recogió experiencias de indagación, investigación y prácticas institucionales en el uso de las nuevas tecnologías dentro de la Universidad Pedagógica; además, el libro hace una presentación general del CACE: sus orígenes, marcos conceptuales, objetivos y estrategias de acción. El tercer texto, *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación* (Herrán et al., 1999), muestra un estado del tema de la relación entre educación y comunicación, tomando como referente a Bogotá.

La última publicación de la serie se tituló *Comunicación, humanismo y nuevas tecnologías en el espacio escolar* (Osin, 1999). El texto presentó ensayos de Luis Osin y Jorge Alberto Huergo, que permiten reconstruir dos lugares de la tradición sobre comunicación y educación: la tecnología educativa en el primero y el ensanchamiento del campo en el segundo.

El Colegio Académico de Comunicación y Educación representa el primer esfuerzo de la universidad pública para la consolidación y el desarrollo del campo comunicación/educación en Bogotá. Refleja, del mismo modo, las tensiones intelectuales de la época —en el ámbito de la pedagogía— al abordar los discursos emergentes de los medios y la escuela. Se trató de un proyecto ambicioso que no se logró consolidar ante la comunidad académica. La imposibilidad de configurar diseños curriculares relacionados con prácticas de enseñanza institucionalizadas implicó, finalmente, que el CACE no pudiera desarrollarse ni sostenerse.

### 3.4 El IESCO de la Universidad Central: la idea de un programa intelectual de comunicación/educación

En 1985, como parte de una iniciativa de expansión investigativa, se creó el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (DIUC), el cual constituyó un espacio interno de trabajo académico destinado a profundizar las relaciones de la educación superior, la docencia y la interacción social con fenómenos académicos inherentes al ejercicio profesional de los profesores. En el año 2004, mediante el Acuerdo número 08 del 23 septiembre, el Consejo Superior de la Universidad aprueba la reconstitución del Departamento de Investigaciones como Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central (IESCO), unidad académica ligada —más profundamente— a la indagación de los debates de las ciencias sociales con el propósito de formación en estas áreas en los niveles de pregrado, maestría y doctorado. En la actualidad, la Universidad Central vincula el IESCO a la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte.

La incidencia del IESCO se extiende a la comunidad académica bogotana, nacional e internacional, debido al impacto de sus investigaciones y publicaciones. La *revista Nómadas*, que se adscribe al Instituto, representa uno de los espacios académicos más importantes en la difusión académica de los debates en los marcos de referencia ya señalados. La trayectoria de los académicos asociados al Instituto se ha construido permanentemente desde el trabajo de los profesores Carlos Eduardo Valderrama, Sandra Marsela Rojas y Humberto Cubides. En este contexto, el IESCO ha albergado diseños curriculares, discusiones intelectuales y publicaciones académicas dirigidas a la configuración de un programa intelectual de comunicación/educación.

#### 3.4.1 Un programa intelectual en comunicación/educación

La publicación del número cinco de la *Revista Nómadas* en 1996 implicó para el IESCO (DIUC, en ese momento) un emprendimiento notable: se acercaba al ámbito académico del país una discusión emergente en el contexto intelectual del continente sobre el encuentro de



comunicación y educación. Asumiendo una tradición y unas trayectorias en las fronteras conducentes al campo, se introducía la denominación comunicación/educación de manera explícita, sustentada y sistemática:

El tema monográfico de esta entrega está dedicado a una cuestión que cada vez se torna más definitiva en el ámbito de la investigación científica y de la reflexión intelectual provenientes de distintas tradiciones. Se trata de la relación comunicación-educación, pensada como eje, tópico o problema alrededor del cual se amplía día a día el campo de trabajo y la generación de múltiples propuestas de acción. (Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1996, p. 1)

Ese número de la revista fue el inicio de un trabajo académico de largo aliento, en el que se creó un grupo de trabajo constituido por profesores de planta de la universidad, con dedicación a la investigación. En el Departamento de Comunicación Social (que había sido creado años atrás), los profesores Fernando Aranguren, Boris Bustamante y Carlos Guevara habían realizado investigaciones importantes relacionadas con el campo de la comunicación (de hecho, este equipo diseñó y puso en marcha la Facultad de Comunicación Social); sin embargo, cuando se constituyó el grupo adscrito al DIUC, ellos ya no se encontraban vinculados con la universidad y habían iniciado otros proyectos.

De modo que el grupo se integró con profesores investigadores que trajeron el vínculo comunicación-educación como parte de una inquietud reflexiva e intelectual: Humberto Cubides, Rocío Rueda, Óscar Forero, William Fernando Torres y Carlos Eduardo Valderrama. Este grupo tuvo como asesor a Jesús Martín-Barbero (quien también había acompañado la creación de la Facultad de Comunicación y Periodismo en la universidad).

El grupo académico organizó esta apuesta a través de cinco componentes: un componente investigativo, uno formativo (que fue la Especialización en Comunicación-Educación), uno de producción de materiales comunicativos-educativos (el menos desarrollado) y un componente de publicación (la *Revista Nómadas* y textos académicos sobre el campo). La apuesta se asumía como un programa intelectual en incubación.

Entre nosotros apenas comienza a darse un abordaje riguroso de la cuestión; pero lo importante es el hecho que ya existe en la comunidad científica y académica nacional un claro reconocimiento de la importancia que reviste como problema de investigación este campo o eje de la comunicación/educación. Incluso podría aventurarse la idea de que por ese eje problemático pasan hoy innumerables fenómenos de la vida social y cultural que, vistos de esa perspectiva de análisis, serían objeto de interesantes desarrollos capaces de sumarse al proceso de construir una sociedad más justa y equilibrada. (Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1996, p. 2)

Las lecturas e indagaciones de este grupo académico no se redujeron a un emprendimiento en función de un proyecto laboral, sino que se orientaron a un trabajo intelectual y de construcción de comunidad académica. El grupo amplió su perspectiva mediante una relación con académicos de otras latitudes (Roberto Aparici, en España; Valerio Fuenzalida, en Chile; Ismar de Oliveira, en Brasil), quienes posteriormente participaron en encuentros académicos dentro de la universidad, en las publicaciones seriadas e, igualmente, desde la incorporación de la investigación a las demandas de la sociedad de conocimiento.

Comunicación/educación, en la perspectiva del IESCO de la Universidad Central, se concibe como un campo de investigación y de trabajo intelectual. La denominación *campo* es determinante porque sitúa las tensiones y relaciones que llevan a pensar en un programa intelectual en el círculo académico de Bogotá.

La convicción de que en ese campo específico se concentra en gran medida el nudo gordiano de nuestra particular modernización con sus implicaciones en el orden económico-material, científico-tecnológico y sociocultural, es la que ha motivado la decisión de dedicarle el tema monográfico de este nuevo número de *Nómadas*. Las distintas colaboraciones hablan por sí mismas enriqueciendo el abanico de miradas y prospectivas al respecto, y en su conjunto se inscriben como una gran propuesta a la comunidad académica nacional, a los círculos intelectuales y culturales, a los amplios grupos de educadores y comunicadores, en fin a todo ciudadano interesado en estos fenómenos para que en el país se intensifique y ahonde la discusión acerca de la incidencia

y significación de este grupo de problemas cobijados en la relación comunicación-educación. Son reflexiones que se constituyen en marco de la determinación institucional de la Universidad Central de poner en marcha un Programa de Comunicación-Educación que esperamos se inicie a partir del próximo semestre. (Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1996, p. 2)

### 3.4.2 Comunicación/educación como diseño curricular

Para 1996, en las instituciones de educación superior del continente no se habían generado diseños curriculares bajo la denominación vinculante del campo. En este sentido, en la escena colombiana<sup>12</sup> la propuesta de la especialización en comunicación/educación fue pionera. Durante los años 1996 y 1997 la Universidad Central realizó el proceso de formulación, institucionalización y registro del programa ante el Ministerio de Educación para iniciar finalmente en el año 1998. Vale anotar que en la novedad de la especialización reside su carácter estratégico.

Si nos remontamos al origen del Programa de Comunicación-Educación de la Universidad Central, el primer concepto que emerge al intentar calificar esta relación es el de su carácter estratégico. Este término afloraba en varios de los documentos preliminares de fundamentación, e incluso, sirvió para presentar el tema monográfico de la *revista Nómadas* (1996) dedicada a examinar el problema. Por supuesto, la forma como se concebía tal condición era bastante opaca: se remitía a la posibilidad de desatar el ‘nudo gordiano de nuestra particular modernización’, mediante el acercamiento de la población a las nuevas condiciones del desarrollo científico y tecnológico, para dotarla de los componentes estructurales provenientes de los medios masivos, la informática y la telemática, entre otros recursos, de tal manera que pudiera acercarse a los referentes y representaciones globales de la sociedad transnacional. Enfoque éste cargado de la lógica lineal homogenizadora y tecnoligizante del capitalismo que, en todo caso, se matizaba con el llamado a

---

12 En la Universidad Tecnológica de Pereira se abrió un programa de formación posgradual en Comunicación *Educativa* en 1986. En la actualidad funciona como maestría y mantiene una relación estrecha con el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA en la línea pensamiento educativo y comunicación. Esta iniciativa empezó relacionada con los trabajos en tecnología educativa y posteriormente con las discusiones sobre medios, escuela y tecnología.

proponer cambios integrales en el sistema educativo a fin de adecuarlo a las exigencias de las transformaciones culturales y a las necesidades educativas y pedagógicas del país. (Cubides, 2000, p. 77)

El diseño de la especialización se ubica en medio de tensiones de un campo en construcción que, pese a su indeterminación, suscita interés entre profesionales de la comunicación (tanto en su formación como en su ejercicio profesional) que se encuentran vinculados a la Universidad Central. La especialización fue planteada a partir de un diálogo de lo teórico (el acercamiento y la apropiación en los distintos conceptos, componentes y dimensiones del campo) con revisiones de prácticas comunicativas y educativas de los profesores de la especialización y de los mismos estudiantes (en su gran mayoría maestros de aula).

La propuesta académica del programa posgradual contenía los siguientes componentes: comunicativo, educativo, contextual (ámbitos sociopolíticos, la época, el país) y tecnológico (con fundamento en una suerte de discusiones que hasta ahora iniciaban). Se trataba de un intento relacional que ya había sido descrito por el grupo de trabajo Cubides y Valderrama (1996), pero que también tenía aspectos que requerían completarse dada la propia naturaleza del campo.

A pesar de lo sintomático de esta entrada a la relación C-E, claramente cuestionada por el profesor Jesús Martín-Barbero, asesor del programa desde ese tiempo, se intuía cierto sentido de la estructura en juego, manifiesto, como si se tratara de una casilla vacía, en el guion mediante el cual se vinculaban los dos procesos y en el apelativo 'Estratégica' con el cual se la nombraba. (Cubides, 2000, p. 78)

Al contar con un contexto institucional propicio, con unos intereses académicos delimitados y una realidad educativa en el país que reclamaba diseños curriculares acordes a las demandas de la época, la propuesta de especialización tomó forma y recibió un nombre. El debate por los enfoques reduccionistas de la relación estaba vigente y el diseño de la propuesta se ocupaba de su reflexión de manera explícita.

El documento de fundamentación del programa, luego de un análisis exhaustivo del contexto general y educativo del país, se posiciona frente a la relación C-E. Distanciándose de lo que considera como enfoques reduccionistas del problema, esto es, los modelos informacionistas y las llamadas Nuevas tecnologías en la educación, remite los dos ejes del campo a un tercero: las dinámicas de la cultura. La comunicación actuaría como matriz de la actividad humana; la educación sería una práctica cultural de por sí comunicativa, aun cuando bajo una modalidad especial por efecto de su intencionalidad perfectiva. (Cubides, 2000, p. 81)

Para el IESCO, el campo relacional en comunicación/educación está atravesado por la cultura, está inscrito ahí, no es una relación que se establece afuera, sino que emerge tanto de las mismas prácticas culturales como de las prácticas de carácter político. Así, la propuesta del programa se estructuró en varios ejes a partir de los cuales se comprendía el campo.

### Unidades temáticas<sup>13</sup>

- **Primer ciclo**

*Tutorías:*

Temas y problemas por investigar

*Núcleos temáticos:*

Contextualización I (Reconocimiento)

Transformaciones culturales contemporáneas

Educación y modernidad

Contextualización II

Comunicación-Educación I

Seminario de socialización de la investigación

Evaluación

Énfasis:

Medios de comunicación I

Hipertexto y multimedia I

Gestión en C-E I

---

13 La versión definitiva del plan de estudios aparece en Cubides (2000). De ese texto tomamos la transcripción y descripción de los ejes y unidades temáticas del diseño curricular.

- **Segundo ciclo**

*Tutorías:*

Resultados de investigación

*Núcleos temáticos:*

Paradigmas emergentes

Teorías comunicativas

Fundamentos pedagógicos I

Comunicación-Educación II

Gestión para el desarrollo

Seminario de socialización de la investigación

Evaluación

Énfasis:

Medios de comunicación I

Hipertexto y multimedia I

Gestión en C-E II

- **Tercer ciclo**

*Tutorías:*

Proyectos de gestión-innovación

*Núcleos temáticos:*

Fundamentos pedagógicos II

Comunicación-Educación III

Gestión para la innovación

Seminario final de socialización

Evaluación

Énfasis:

Medios de comunicación I

Hipertexto y multimedia I

Gestión en C-E I

En el diseño curricular de la especialización se propone un eje de contexto: en primer lugar, asociado a las transformaciones culturales contemporáneas como espacio-marco en el que ocurren las diferentes prácticas comunicativo-educativas. En segundo lugar, dirigido a discutir los procesos de lo pedagógico y lo educativo como campo. Sobre este último aspecto es importante reconocer que la discusión que se está

abriendo surge en una Facultad de Comunicación y Periodismo y en una universidad sin trayectoria intelectual en el ámbito de las ciencias de la educación. En este sentido, la presencia de la profesora Rocío Rueda Ortiz —cuya formación intelectual se encuentra en el campo pedagógico y, específicamente, en la Universidad Pedagógica— será definitiva. Y, en tercer lugar, orientado a los medios masivos y las nuevas tecnologías educativas. Así, la propuesta toma distancia de otras concepciones existentes sobre la relación (la tecnología educativa fordista, la lógica instrumental) y pone de manifiesto la necesidad de mirar hacia las necesidades del país en las dimensiones culturales:

En particular, llama la atención que en nuestro país las tecnologías de la hipertextualidad están ligadas al campo de la Informática Educativa. Nuestra propuesta invita a considerarlas también desde una revisión de lo que han sido las ‘tecnologías educativas’, así como desde una reflexión cultural, comunicativa. Tal encuentro quizás nos permita tener una comprensión mucho más ‘rica’ de sus potencialidades. (Rueda, 2000, p. 265)

Como la especialización estaba dirigida principalmente a maestros, el eje de gestión en comunicación-educación fue muy importante para el diseño. La comprensión del campo desde este programa hizo que se orientara el tema de la gestión a la construcción de proyectos de investigación situada e innovación pedagógica (que, de hecho, fueron las modalidades de trabajo de grado).

El eje central de la especialización fue, claramente, la comunicación/ educación. Este eje estuvo presente en los tres ciclos del desarrollo curricular: como una aproximación al campo, en el primer ciclo; como una indagación por las metodologías inherentes a su naturaleza, en el segundo, y como una proyección a las prácticas de los estudiantes, en el tercero.

El diseño recoge los derroteros y los planteamientos nacientes del campo. El grupo académico del IESCO trazó una estructura para explicitar las discusiones nacientes, las inquietudes intelectuales de sus miembros y las posibilidades de relación con otros agentes y otras

estructuras de la comunidad académica. No obstante, esta propuesta también fue consciente de la realidad del campo en términos de su definición epistémica.

En resumen, aun cuando muchos de los elementos implicados en la relación C-E ya habían sido puestos en juego, y su organización funcional había avanzado de forma notable, el objeto de estudio no lograba ser identificado plenamente. Sucedió lo que pasa teóricamente con cualquier otra estructura: es *virtual*, siendo real no es actual ni evidente; el objeto al cual envuelve es un elemento totalmente paradójico, verdadero gran móvil que falta a su lugar y a su propia identidad. En este caso, el elemento diferenciante, cuya expresión concreta es el guion o barra que junta Comunicación y Educación, es de hecho un objeto problemático; *objeto x* cuyo estudio debe dar cuenta de la manera en que se subordinan los otros órdenes de la estructura (comunicación y educación consideradas por aparte); de la manera en que él mismo está subordinado a dichos órdenes, y de sus formas de vinculación. Se esperaba entonces que el desarrollo práctico de la especialización y de la correspondiente investigación, permitiera aflorar las singularidades de la problemática, sus modos de acontecer y el elemento paradójico que recorre las series de C y E y la serie de los fenómenos a la que se refieren. El asunto consistía, antes que nada, en echar los dados del programa. (Cubides, 2000, p. 87)

El programa académico se puso en marcha de manera experimental: frente a la estructura tradicional de las especializaciones que, generalmente, eran semestrales, la Universidad Central planteó una estructura trimestral de manera modular en la que participaban docentes de la universidad, de otros círculos académicos locales y expertos internacionales. Ese aspecto fue definitivo para la especialización y también para la idea del programa intelectual, en la medida que IESCO se convirtió en un territorio en el cual transitaban los académicos de este naciente campo (entre ellos, Jorge Huergo, quien también acompañó el despegue de este programa de especialización).

La formulación de la propuesta de especialización resultó ser el primer paso de un gran Programa en C-E, descrito como objeto/problema, cuyos otros componentes eran el programa de investigación, el de



educación continuada, el de gestión y el de red de información. Las políticas que lo sustentan se resumen en el propósito de contribuir a la formación de individuos críticos frente a la realidad educativa y comunicativa del país, teniendo como referencia un ecosistema comunicativo armónico, solidario y pluralista; asumir una perspectiva inter y transdisciplinaria; soportarse en los avances del programa de investigación y, por último, ofrecer alternativas pedagógicas frente a los avances del sistema comunicativo y a los cambios culturales de la época. (Cubides, 2000, p. 80)

La primera cohorte inició en agosto de 1998 y la última finalizó en junio de 2004, año en el que también se realizó el último curso de graduación para quienes no habían presentado el proyecto de grado.

### 3.4.3 Encuentros académicos y publicaciones seriadas

En consonancia con la idea de un programa intelectual, el IESCO celebró en el año 1999 un seminario internacional en el que estuvieron presentes intelectuales latinoamericanos que iniciaban el desarrollo del campo y, junto a ellos, académicos colombianos que venían explorando estas inquietudes investigativas. El argentino Aníbal Ford, el mexicano Guillermo Orozco y la peruana Rosa María Alfaro ya eran connotados trabajadores académicos en el campo de la comunicación, la recepción de medios y los usos pedagógicos de los medios en el continente; Ismar de Oliveira Soares (2010) estaba desarrollando todo un proyecto con la denominación educomunicación en Brasil, de importante trayectoria e impacto; Jorge Huergo ya estaba en Colombia y sus textos eran discutidos y leídos en espacios marco de reflexión; Maritza López de la Roche y María Teresa Herrán, quienes en sus comunidades académicas habían estado explorando las inquietudes del campo, participaron por Colombia junto a los profesores adscritos al IESCO.

Este encuentro tuvo la particularidad de reunir a lo que podríamos denominar el círculo académico de comunicación/educación en Bogotá. Profesores como Germán Muñoz González y Jesús Martín-Barbero, participantes de este encuentro, transitarán en todos los nodos del campo en las instituciones que acogieron esta discusión académica.

Fruto de este seminario internacional fue el libro *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes, travesías*, publicado en el año 2000 por Siglo del Hombre Editores y la Editorial de la Universidad Central (Valderrama, 2000). El libro es resultado de las discusiones de ese encuentro y de la producción intelectual a través del esfuerzo investigativo del grupo académico del IESCO. Esta obra manifiesta el carácter teórico de las discusiones del campo y, además, presenta un estado del tema de las fronteras de la discusión y de las prácticas. El texto expuso un momento importante de la discusión, sirvió para abrir camino, para ensanchar la mirada de comunicación/educación.

La revista *Nómadas* sigue siendo para el IESCO un espacio importante de circulación, publicación y debate. En distintos números han aparecido textos que abordan las preocupaciones del campo, su indefinición y complejidad.

El campo de la comunicación-educación es un campo en permanente movimiento. No es un magma petrificado, estático, que se sustenta en seguridades disciplinarias y apotegmas consuetudinarios. Es un campo relacional que en su propia constitución abre nuevos horizontes y proyecta nuevos caminos. (Espitia y Valderrama, 2009, p. 165)

El final de la década de los noventa y la primera parte de la década del dos mil dan cuenta de los desplazamientos y las emergencias en la investigación y enseñanza del campo comunicación/educación en Bogotá. La presencia del IESCO (antiguo DIUC) señaló una ruta de acceso al campo, una producción intelectual importante y, especialmente, la posibilidad de pensar un programa intelectual desde esta frontera epistemológica.

En ese momento era imposible negar que el DIUC se hubiera convertido en un centro de excelencia para la producción de conocimientos socialmente relevantes en ciencias sociales y humanas en Colombia, en diferentes países de América Latina, en algunos centros universitarios de Estados Unidos y en otros varios de distintos países de Europa. Las líneas de investigación, la revista *NÓMADAS*, las diferentes series de publicaciones, los seminarios internacionales, la Especialización

en Comunicación-Educación con diez cohortes y la formulación de la Maestría en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos hablaban por sí mismos. (Sánchez y Rueda, 2014, p. 29)

### **3.5 La Universidad Distrital: la primera Maestría en Comunicación/Educación en América Latina**

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Distrital se han dado discusiones académicas que se sitúan en el marco de referencia de la pedagogía, el currículo y las didácticas específicas. Como universidad pública, la actualidad investigativa de los campos de saber asociados a su naturaleza ha aparecido siempre en los grupos de trabajo, equipos de profesores y unidades académicas.

#### ***3.5.1 Un primer abordaje: la Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos***

Para 1995, el trabajo académico de los profesores Fernando Aranguren y Borys Bustamante en la Universidad Central había estado caracterizado por la investigación y producción intelectual en temáticas, fenómenos y hechos emergentes para las ciencias sociales en ese momento: la educación, la pedagogía, la comunicación, el análisis de los medios. A finales década de los noventa su llegada a la Universidad Distrital coincide con la reformulación de los programas académicos relacionados con los procesos formativos de maestras y maestros.

Los movimientos académicos y las exigencias de las políticas educativas del momento hacían prioritario el diseño de propuestas relacionadas con el lenguaje, la comunicación, la tecnología y la cultura a nivel posgradual en la universidad. A partir de la emergencia de estos campos del saber se va generando un núcleo académico con la idea de poner en marcha un programa de especialización (modalidad de formación avanzada) que respondiera a la demanda de los profesionales interesados. Ese es, inicialmente, el origen puntual del Proyecto Curricular Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos que se pone en funcionamiento en el año 2000.

La presente propuesta de Especialización en 'Pedagogía de la Comunicación y los Medios Interactivos' nace, de la larga tradición académica e investigativa del cuerpo de docentes, a partir de las reflexiones y estudios que se le encuentra a los retos que tienen las instituciones educativas, en particular, las Facultades de Educación frente al mundo moderno destacado por la amplia difusión e impacto de los medios interactivos en la sociedad, y por el desarrollo de las tecnologías que exigen nuevas formas de ver, de oír, de pensar y fundamentalmente, de conocer, de enseñar y de aprender. (Bustamante, 2001, p. 113)

La cuestión de la enseñanza es una preocupación central en esta propuesta. Se trata de una inquietud genuina que desde la Facultad de Educación de la universidad se amplía a los intereses académicos que se han venido señalando. Es un tiempo en el que el magisterio, por razones académicas y también gremiales, solicita procesos de formación y profundización en los cuales las prácticas de enseñanza son determinantes.

A raíz de la experiencia profesional del grupo académico a cargo de la naciente especialización, el campo comunicación/educación se ubica dentro de los soportes teóricos de esta iniciativa posgradual.

Una de esas prácticas comunicativas se hace presente en el mundo de la Educación. Ella permea todo el proceso curricular (la relación y mediación entre los sujetos en sí con los saberes), así como también el mundo de la vida escolar. El sentido que tiene la Comunicación —desde esta perspectiva— es que a partir de ella los individuos construyen y revolucionan socialmente el conocimiento en esa búsqueda constante de la 'verdad' y mejoramiento del aprendizaje. (Bustamante, 2001, p. 114)

Para este momento, el trabajo del grupo se sitúa en una concepción de la relación de comunicación y educación como objeto de estudio de las ciencias sociales y no, por ahora, como un campo de conocimiento con un estatuto epistemológico. Este aspecto se explica en la denominación del programa, puesto que se construye inicialmente basándose en el campo académico de la pedagogía.

En la Especialización propendemos por [sic] una Pedagogía que asuma el desarrollo de las Competencias semiodiscursivas y sociocognitivas propias del lenguaje verbal y del no verbal, en especial por las condiciones que viven los jóvenes actuales ante la descentralización de los saberes y la globalización, pues somos conscientes, del reto que tienen la escuela y las instituciones formadoras de educadores frente a las nuevas tecnologías, a las nuevas formas de comunicación y de acceso al conocimiento.

Asumimos que la concepción pedagógica de la Especialización tiene en cuenta los procesos discursivos de recepción, comprensión, interpretación y producción y señalamos que los criterios de evaluación incluyen aspectos en una perspectiva global y que privilegien el sentido sobre la forma, el cómo evaluar sobre el qué evaluar y la autoformación tanto de los estudiantes como de los docentes a partir de la socialización de experiencias discursivas y comunicativas en los dominios de saberes. (Bustamante, 2001, p. 114)

### 3.5.2 Investigación, publicaciones y proyectos

Un factor decisivo para el desarrollo del programa de especialización y la configuración de la Maestría en Comunicación-Educación fue la organización del Grupo de Investigación Educación, Comunicación y Cultura, en la Facultad de Ciencias y Educación y acreditado ante el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la universidad desde el año 2001. A este grupo investigativo se vinculó el colectivo docente que había avanzado en el diseño de la especialización, junto a otros profesores de planta de la universidad que incorporaron sus inquietudes a este respecto.

Las investigaciones del grupo se dirigieron —retomando la experiencia de los estudios de recepción de medios de Guillermo Orozco (con quien el grupo mantiene un vínculo de cooperación intelectual)— al tema de la televisión y sus usos pedagógicos. En esta tarea, junto a la Comisión Nacional de Televisión, realizará una investigación titulada *Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños y jóvenes* (Bustamante et al., 2009), que tuvo un fuerte impacto en la comunidad académica.

De acuerdo con el objetivo central estipulado en la correspondiente propuesta de investigación, la finalidad de este estudio se orienta a establecer los criterios y las condiciones de viabilidad de una Televisión de Calidad para niños, niñas y jóvenes, a partir de un examen sistemático de la problemática existente en el país, en relación con los usos educativos y culturales de este medio de comunicación. Igualmente, el estudio apunta al diseño y presentación de una propuesta o modelo pedagógico de Televisión de Calidad que dé cuenta, además de los resultados de investigación, de las posibilidades de una amplia implementación de la misma en las condiciones específicas del contexto sociopolítico y cultural de nuestro país. (Bustamante et al., 2009, p. 1)

El grupo está a cargo del Capítulo Colombia del Observatorio Iberoamericano de la Ficción Televisiva (OBITEL). Este ejercicio es sumamente importante en cuanto el grupo y, por ende, la maestría, participan de la comunidad internacional de investigación que recoge la contribución de los países que la integran. Es un fuerte posicionamiento ante la comunidad académica desde fronteras inherentes al campo.

En un escenario que posibilitó la transversalidad de los anclajes del campo, del grupo surge en el año 2004 el Proyecto “ECO” (Educación para la Comunicación), que contaba con dos componentes, técnico y tecnológico (dotación de equipos para emisoras escolares en diferentes instituciones educativas públicas), y pedagógico (programas de formación permanente de docentes y talleres para estudiantes de las instituciones educativas). La materialización del proceso se llevaba a cabo en un espacio radial que en sus comienzos se emitía los domingos en la tarde y que se convirtió en el escenario en el que maestros y estudiantes que hacían parte del proyecto hacían realidad sus propuestas radiofónicas más allá de las emisoras escolares.

### **3.5.3 La Maestría en Comunicación/Educación**

La Maestría en Comunicación-Educación recibe en el año 2010 la primera cohorte de estudiantes. Se trata de la primera maestría en el continente que, en su denominación, lleva el nombre comunicación-educación. El programa nace del núcleo de la Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, en un tiempo

de reforma curricular en la Universidad Distrital. Junto con ello, la trayectoria investigativa y los intereses intelectuales de los profesores adscritos al grupo fueron fundamentales.

En consecuencia, el origen del proyecto curricular Maestría en Comunicación Educación nace de la confluencia entre los dos factores, pues el grupo es el que adelanta todas las actividades, estudios de factibilidad, diseño e implementación conducentes a la fundamentación de la Maestría como nuevo proyecto curricular ofertado por la facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y orientado fundamentalmente para atender la creciente demanda de formación de profesionales en el campo educativo y docente, y de distintas especialidades en campos afines al de la Comunicación, la Educación, la Cultura y las Ciencias Sociales. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 9)

La maestría, aunque se encuentra en la Facultad de Ciencias de la Educación, no se sustenta epistemológicamente en objetos concretos de la pedagogía, la didáctica o el currículo. Dentro de la definición de estos ámbitos aparecen, más bien, acercamientos a las ciencias sociales y a los marcos interdisciplinarios de otras fronteras epistémicas.

La proximidad del campo Comunicación-Educación con el conjunto de las ciencias sociales, las artes y las humanidades, y el sólido tejido con las Tecnologías de la Información y la digitalización de los procesos sociales, hacen que la producción de conocimiento contribuya a la renovación de los esquemas sociales y culturales, de los sistemas de representación e imaginarios colectivos, la creación de actitudes y comportamientos individuales y colectivos ligados a iniciativas para la innovación, el cambio y la creatividad, para el emprendimiento y el forjamiento de nuevas subjetividades y nuevas formas de ciudadanía comprometidas con la preservación del planeta, de los recursos naturales, con la transparencia de sus instituciones y demás factores que ayuden a la sana convivencia; todo este nudo de aspectos constituyen objetos de estudio e investigación tanto para la Maestría como para programas académicos afines a este campo de conocimiento y potencialidades de un saber académico que se vaya apropiando de ellos y procesando los desarrollos adecuados. De esta forma son también

objetos que encarnan oportunidades potenciales para el desempeño del ejercicio profesional en el campo. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 7)

Esta ubicación define las relaciones que la maestría establece con objetos, prácticas y saberes concretos, desde los cuales orienta su producción académica e investigativa. En esta misma dirección posiciona una comprensión particular del campo, en la cual va a ser constante la tensión de lo educativo y lo comunicativo. Comunicación/educación aparece en el Proyecto Educativo del programa como un campo en permanente reformulación que recoge la actualidad de la sociedad del conocimiento y las condiciones políticas y sociales de la contemporaneidad.

El campo Comunicación-Educación, por su propia naturaleza, génesis y evolución actual, se define a sí mismo como un campo de conocimiento en construcción, en el que la investigación inter y transdisciplinar de los fenómenos sociales y culturales, de las realidades históricas y políticas, de los procesos de innovación y transformación material, científica y tecnológica, concurren como objeto de estudio de alta complejidad. Así como el campo está en permanente desarrollo, la formación que se imparte en la Maestría está sujeta a permanente revisión y evaluación crítica, lo que obliga a una constante actualización y debate en torno a contenidos, líneas de investigación y acción y estrategias y prácticas de proyección social y cultural en busca de confrontar teoría y práctica y de acercar la formación avanzada a las realidades concretas de las comunidades sociales con las que interactúa el proyecto curricular. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 7)

En el programa de Maestría de la Universidad Distrital, la enunciación del campo comunicación/educación aparece con la marca de la ruptura y el desencuentro como componentes de su naturaleza. Estas condiciones no se señalan como inestables para la configuración del componente teórico del programa, sino que, al contrario, se manifiestan como impronta de la particularidad de la propuesta académica.

No hay duda de que el campo se mueve en territorios conceptuales distintos y, en este sentido, se expresa como necesario en el propósito de articular en doble vía lo educativo y lo comunicativo.



Y es en este contexto en el que resulta apropiado resaltar el lugar estratégico que asume el campo educación-comunicación, ya que es en relación con éste como operará, en gran parte, la adecuación, del sistema social a los retos planteados por el nuevo paradigma productivo. Es aquí, en este ámbito preciso, donde surge el campo Comunicación-Educación como espacio privilegiado para pensar de manera innovadora los tópicos y problemas que identifican este tipo de sociedades, entre las cuales se incluye la nuestra, y lo que alienta el diseño de programas académicos e investigativos, los diseños curriculares, los planes de estudio y demás componentes y articuladores estructurales de un diseño académico como el de la Maestría en Comunicación-Educación. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 17)

La maestría plantea dos maneras de entender el proceso formativo: desde la profundización y desde la investigación. En el diseño del plan de estudios, el programa posee un área de formación interdisciplinar (que contiene los seminarios de fundamentación del campo), un área de investigación (que orienta las bases epistemológicas y metodológicas para el trabajo de grado), un área de producción comunicativa (escritura, producción multimedia y producción audiovisual) y, por último, un área electiva complementaria. Cada una de estas áreas tiene desarrollos particulares en cada uno de los cuatro semestres.

La formación apuesta por lo teórico, por la profundización conceptual del campo; del mismo modo, existe un interés por entregar herramientas prácticas que permitan el diseño y la producción de materiales que amplíen las posibilidades de comprensión de los objetos de estudio.

A nivel metodológico, la Maestría propende por [sic] generar un papel central del estudiante como constructor de saberes en el marco de un proceso permanente de revisión conceptual y dominio teórico y metodológico de los aspectos centrales del campo, así como también desde el fortalecimiento de procesos interpretativos en el contexto de cada una de las líneas y de los aspectos propositivos en el eje dedicado a la producción de medios tanto a nivel de escrituras múltiples como de procesos multimedia y audiovisuales. El estudiante es tomado como un investigador en permanente desarrollo y crecimiento, que interactúa con las problemáticas del campo y las integra en sus análisis cotidianos,

tanto desde un nivel de profundización como desde la posibilidad de desarrollar procesos investigativos tendientes a la generación de nuevos conocimientos y saberes. Así, se combinan procesos de trabajo en aula con el desarrollo de acciones de carácter autónomo y la consolidación de una comunidad investigativa y académica que se teje desde cada uno de los semestres y se extiende al espacio de la red y de las publicaciones de la Maestría. Todo un proceso en el que se propende por una acción de profundización consciente y decidida en el campo y en forma simultánea la consolidación de un proceso investigativo en sintonía con los retos contemporáneos y futuros en el escenario de la comunicación, la educación, los medios y las diferentes aristas de las líneas de investigación de la Maestría. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 23)

Al revisar la historia del campo comunicación/educación en Bogotá, la maestría de la Universidad Distrital representa el proceso de mayor permanencia y proyección. Desde su origen en el año 2008 se ha consolidado en la universidad como uno de los programas de posgrado con mayores índices de ingreso y graduación.

Un importante número de graduados del proyecto curricular posee vinculación laboral con instituciones educativas distritales (tanto en la educación básica y media como en la superior). En este sentido, la presencia del campo ha salido de las prácticas formativas de la universidad y se ha acercado a la vida cotidiana de la escuela.

### **3.6 Grupos académicos y comunidades**

Como se ha expuesto en este capítulo, el campo comunicación/educación tiene una historia particular en Bogotá a partir del trabajo intelectual de tres instituciones con tres trayectorias diferentes. Estos espacios han sido nodos de producción académica, investigaciones y diseños curriculares, que han establecido una memoria y una actualidad del campo. Sin embargo, en otras instituciones universitarias han permanecido experiencias que, de acuerdo con otras dinámicas, alimentan la aproximación de una historia intelectual.

En la Universidad Javeriana, si bien no existe una tradición investigativa del campo comunicación/educación, ha habido un interés constante por señalar posibles planteamientos de la relación comunicación y educación con fundamento en ejercicios académicos. De manera concreta, el trabajo del profesor Eduardo Gutiérrez se ha mantenido en la línea del campo y algunos de sus trabajos han hecho parte de proyectos editoriales y eventos académicos relacionados con conceptos, ideas y debates actuales.

Por su parte, la Universidad Minuto de Dios ha ofrecido a la comunidad académica la Maestría en Comunicación Educación en la Cultura. Esta maestría recoge parte de la experiencia de la especialización en comunicación educativa de la misma universidad y se apoya en la amplia trayectoria con que Uniminuto cuenta en el campo de la comunicación para el desarrollo. Dentro del equipo que orienta esta maestría se encuentra el profesor Germán Muñoz González quien, como se ha referenciado anteriormente, hizo parte de un primer grupo de trabajo del campo en la Universidad Central y, adicionalmente, es profesor del Doctorado en Educación de la Universidad Distrital.

Este programa académico toma distancia de la denominación comunicación/educación y se propone, entre otras cosas, emprender la reconfiguración de un nuevo campo de estudios y trabajo.

La Comunicación-Educación en la Cultura responde a la necesidad de reconfigurar el campo llamado comunicación educativa o educocomunicación a partir de las profundas mutaciones que han venido ocurriendo en la vida de los diversos actores involucrados en cada uno de los espacios que son determinantes en su construcción: las subjetividades de niños y jóvenes en sus mundos de vida, la comunicación cotidiana —particularmente cuando está mediada por la tecnología—, la educación que viene sufriendo procesos de expansión por fuera de las aulas escolares, la cultura común en tanto expresión de la vida de las comunidades en sus prácticas que dotan de sentido al entorno. (...)

Entendemos que el campo mismo de la Comunicación-Educación se ha puesto en crisis y no es posible pensarlo como se pensaba antes. Ya no existen espacios y contextos particulares de carácter educativo separados absolutamente de otros de carácter comunicativo. A esta crisis

y a la superación de estos límites responde la propuesta de renombrar el campo problemático que se reinventa como Comunicación-Educación en la Cultura. El campo se replantea y es necesario dar cuenta de sus transformaciones, incorporando con claridad el ámbito de lo cultural (cotidiano, popular, ancestral) en la medida en que hace parte fundamental de la forma de concebir la vida social por parte de sus protagonistas (individual y colectivamente). (Muñoz et al., 2016, pp. 10, 14)

Las prácticas de enseñanza, la investigación y los diseños curriculares han sido los espacios de trabajo intelectual de comunicación/educación en el círculo académico de Bogotá. La tensión generada en la indefinición del campo, rasgo distintivo de su historicidad, marca también su trayectoria en los procesos que han tenido lugar dentro del contexto colombiano.

Pensar los objetos, conceptos e ideas arrojará otras comprensiones en la validación de su estructura epistemológica.