



CAPÍTULO 4.

Entre la comunidad académica y la estructura epistemológica: conceptos, ideas y debates



El desarrollo conceptual del campo comunicación/educación está determinado por las tensiones intelectuales, sociales y políticas de los espacios académicos en los que ha tenido lugar su configuración. Las comunidades académicas del círculo de Bogotá han soportado, desde ideas y debates constantes, una experiencia particular del campo en el marco de las trayectorias del continente latinoamericano. Esta configuración se ha materializado en programas de posgrado, investigaciones y publicaciones seriadas, que han enunciado la denominación del campo y su preponderancia en debates educativos y comunicacionales.

La explicación de una estructura epistemológica que sitúe las trayectorias y los detalles de la determinación del campo pasa necesariamente por la ubicación de categorías de encuentro que describan la posición y autoridad (Bourdieu y Wacquant, 2005) de las relaciones, agentes y objetos que circulan en su naturaleza. La revisión de las prácticas de enseñanza e investigación documentadas en el capítulo anterior aporta al surgimiento de categorías mediante las cuales es posible rastrear dicha estructura.

4.1 El diálogo de saberes

Como se ha señalado, el marco fundacional de comunicación/educación sucede como un proyecto de carácter político, antes que como campo académico. Este origen, que otorga su especificidad respecto de otros campos, a la vez expresa un modo particular de concebir las prácticas y la producción de saberes por parte de los educadores, comunicadores y trabajadores culturales que iniciaron las discusiones académicas y los procesos empíricos en relación con comunicación/educación. En esta lógica se reconoce, por ejemplo, que los saberes instalados en las trayectorias prácticas suscitaron el advenimiento de conceptos, ideas y debates que, a la postre, se constituirán en abordajes del campo.

La idea del *diálogo de saberes* no es reciente en el campo, a pesar de la notoriedad de las discusiones del giro decolonial que en la actualidad posicionan esta categoría. Hay que decir, adicionalmente, que al rastrear los esquemas fundadores del campo, la noción de diálogo aparece como referente desde el cual los intelectuales pioneros de comunicación/educación construirán su obra. El vínculo de comunicación/educación aparece bajo la idea de diálogo.

4.1.1 Nociones de diálogo: instrumentalización y conciencia

A finales de los años sesenta, y en la década de los setenta del siglo XX, se expresó con fuerza la intención de modificar radicalmente las formas tradicionales de educación. La UNESCO, a través de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, promovía iniciativas e investigaciones tendientes a la transformación de los escenarios de la escuela mediante cierta estructura y fundamentación científico-técnica¹⁴. Fue evidente la pretensión de cientificidad instrumental que, por defecto, empezó a permear los debates educativos con la incorporación de dispositivos tecnológicos como respuesta a los esquemas diagnósticos que reclamaban propuestas de cambio.

Estas pretensiones supusieron modos de ordenamiento de la práctica educativa con saberes que aparecen respaldados, por ejemplo, en la idea de innovación y, al mismo tiempo, justificados por la crítica de formas anteriores de trabajo en la educación. En el continente, los fundadores del campo comunicación/educación no fueron ajenos a esta tendencia, pues usaron una interpretación de la noción de diálogo como puente de ese recambio.

Si el aprendizaje no se realiza en esta perspectiva de diálogo, deja de ser significativo. El aprendizaje sólo es significativo cuando logra modificar la conducta. De no ser así lo más que podría lograrse sería el aumento del caudal de conocimientos, y eso en ninguna forma podría llamarse aprendizaje.

14 A este respecto es importante señalar el papel que la *Revista Perspectivas* (revista trimestral de educación comparada de la UNESCO) tuvo en el desarrollo del tema y la puesta en marcha de discusiones académicas. Desde esta publicación, asuntos como el currículo, los medios, la experiencia, la conducta, fueron reiterativos en series de ensayos y resultados de investigación.

El sistema (y con el sistema todos los educadores) ha venido simplificando, caricaturizando la acción educativa hasta reducirla a un simple traspaso de conocimientos, es decir a una enseñanza. Un profesor es valorado por sus capacidades en transmitir –o traspasar– conocimientos. Y de acuerdo a este objetivo, pretende ser tratado y remunerado. Hoy al profesor se le sigue pagando por el número de horas que se encuentra al frente de sus alumnos, traspasando conocimientos. Pobrecitos esos profesores el día que puedan ser reemplazados por la microtecnología del trasvaso. Quién sabe si uno de los móviles secretos de las luchas ‘educativas’ obedece a un querer mantener este sistema de desnaturalización de la función educativa. Con cuánta frecuencia olvidamos que la acción educativa tiene tres componentes: saber, saber-hacer, y saber ser. Solamente el alumno que sale de la escuela habiendo aprendido ‘a devenir’ es un alumno que está preparado para la vida. No importa las sorpresas que le depare el futuro. (Gutiérrez-Pérez, 1975, pp. 92-93)

La idea de diálogo aparece en Gutiérrez-Pérez como herramienta para que el aprendizaje tenga un lugar preponderante en el discurso y la práctica pedagógica. Se trata de una argumentación en la cual se ubica la enseñanza como reducción del proceso educativo, asemejándola con una simple transmisión de información. La concepción que presenta Gutiérrez-Pérez se instaura, precisamente, en sintonía con las miradas funcionalistas y conductuales en educación, a pesar de la pretensión crítica de sus ideas y los debates surgidos en la época a propósito de la resistencia de sectores populares e intelectuales, como se explicó en el anterior capítulo.

Es importante marcar la relación que Gutiérrez-Pérez presenta entre aprendizaje y conducta, en cuanto revela una manera de comprender el fin de la escuela como “formación para la vida”¹⁵. Esta relación manifiesta una tendencia que, aunque cobijada por un interés emancipador, muestra un modo de conducción de la escolaridad que responde a las líneas de la UNESCO y los esquemas de desarrollo de los pueblos del

15 El tema del aprendizaje y su relación con la pedagogía está presente en los desplazamientos que ocurren en las investigaciones y reflexiones de este momento. Al respecto, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica ha realizado un ejercicio investigativo necesario. Véanse, por ejemplo, Rubio Gaviria y Mendoza Duarte (2018).

tercer mundo. Gutiérrez-Pérez sostiene que el diálogo opera desde los sujetos, acudiendo a los que en su momento había señalado Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (2002).

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Éste es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme. (Freire, 2002, pp. 103-104)

En estos trabajos académicos hay una pregunta por el individuo, por el sujeto que aprende y las condiciones necesarias para que ello ocurra. La producción académica y los textos de referencia de estos autores mantienen una línea constante en la que el interés por el aprendizaje se sobrepone a las prácticas de enseñanza que son configuradas como tradicionales, caducas y urgentes de intervención.

Paralelamente, las comunidades emergentes avanzan en tensiones del movimiento social que sitúa sus procesos como voces que dialogan con la institucionalidad, como discursos de conciencia dialogante que construye y propone desde lo colectivo: desplazamientos que también toman a Freire, a Kaplún, a los demás pioneros, como soporte de su actividad académica. No en vano, la sistematización de experiencias y la valoración de lo político serán el punto de inflexión en el momento de posicionar una voz y una comprensión del mundo. Esta preocupación, esta tensión, no es ajena al contexto colombiano.

A partir de la década de los setenta, una idea en educación parece volverse hegemónica en Colombia. Desde las implementaciones de la escuela nueva, pasando por la reforma curricular de los años setenta, hasta la formulación de la Ley General de Educación de 1991, la tecnología educativa irrumpe como modelo de desarrollo para los procesos de aprendizaje.

Las experiencias que anteceden la llegada de comunicación/educación fueron partícipes, tangencialmente, de este modo de gestión y organización educativa. En el año de 1962 se presentó una distribución de las cartillas (en forma de colección con seis tomos) que suministraban el contenido básico del programa educativo de ACPO (Acción Cultural Popular). De esta manera, a comienzos de los años setenta había surgido una suerte de estructura institucional dedicada a la instrucción, con una distribución de funciones como el programador, los instructores, los líderes, los trabajadores comunitarios y auxiliares.

De acuerdo con Martínez (2004), estos acontecimientos originan la institucionalización de la tecnología educativa en la escuela colombiana. Bajo estas condiciones de existencia, algunos aspectos como la introducción del enfoque sistémico en la administración educativa, la relación estrecha de objetivos y tareas en el diseño de la instrucción (planeadores, secuencias curriculares), la emergencia del aprendizaje y la preponderancia del conductismo-cognitivo en las aulas, materializaron el enfoque en la vida cotidiana escolar¹⁶.

4.1.2 El círculo de Bogotá: diálogos y saberes en comunicación/educación

La implementación de la tecnología educativa, y sus respectivos efectos en los diseños curriculares y didácticos, contenía una acepción instrumental de la noción de diálogo. El énfasis en los sujetos (explicado por la importancia del concepto aprendizaje sobre la enseñanza, como se ha señalado) ocupó la denominación de la categoría en cuestión. Los manuales y cartillas de la época expresaban una representación según una línea funcionalista (con el esquema clásico de emisor, mensaje y receptor).

16 El trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, las investigaciones sobre el tecnologismo en educación por parte del Grupo Federicci en la Universidad Nacional de Colombia, el trabajo de Mario Díaz en la Universidad del Valle y del trabajo del profesor Rafael Flórez en la Universidad de Antioquia, profundizan este aspecto de la historia de la educación en Colombia.

Aunque en algunas de estas experiencias se encuentran antecedentes de la llegada del campo comunicación/educación a Colombia, al rastrear la relación diálogo-saberes en la producción académica del círculo de Bogotá es posible afirmar que su existencia está orientada más por los procesos que por los sujetos.

En el caso del Colegio Académico de Comunicación y Educación (CACE) de la Universidad Pedagógica Nacional, el propósito se orienta al encuentro de las trayectorias y visiones académicas en los ámbitos de discusión que ofrece el campo. En la introducción del primer libro de la serie "Horizonte de la Educación y la Comunicación", el vicerrector académico de la universidad manifiesta que el diálogo es el recurso que posibilita el cumplimiento de un objetivo misional encarnado en el proyecto institucional.

Cuando la Universidad Pedagógica Nacional se empeñó en construir un espacio transversal que permitiera la confluencia de los diferentes equipos de trabajo y el diálogo entre diversas perspectivas sobre las relaciones de comunicación y educación, entendía el carácter complejo de este ámbito de la cultura y reconocía una trayectoria incipiente pero constante en el develamiento de los muchos aspectos allí implicados por parte de grupos de profesores de la institución. (Orozco, 1999, p. 11)

Así las cosas, esta apertura se instala en el diálogo de saberes académicos como respuesta a los objetivos misionales de la universidad. No es menor el hecho de que a través de la idea de un "colegio académico", la Universidad Pedagógica haya presentado una apuesta que puso en discusión el encuentro de comunicación y educación en los equipos de trabajo y grupos de profesores.

En términos investigativos, el CACE se ocupa de la recuperación de prácticas en las que aparece un saber que dialoga, confronta y tensiona otras prácticas y otros procesos. Las prácticas sociales de comunicación y de educación son rastreadas para ofrecer un estado de la cuestión inicial del campo (recordemos que el CACE aparece en 1999 cuando apenas se están comenzando a posicionar los conceptos y debates propios de su naturaleza).

Se tratará, entonces, de analizar esa relación y las repercusiones que ella tiene en la cultura de una sociedad. La brevedad del tiempo disponible para esta investigación nos obliga a delimitarla desde ese punto de vista, lo que no obstará para, en el capítulo de las proyecciones, señalar las enormes perspectivas que ofrecen dichas prácticas sociales si se coordinan, mediante políticas adecuadas, para la construcción de ciudadanía. También advertiremos sobre la importancia de acercar las prácticas comunicativas de las culturas juveniles con las prácticas comunicativas del maestro y de la escuela, especialmente en el sentido de superar la llamada brecha generacional entre unos y otros. (...)

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. (Herrán et al., 1999, pp. 16-17)

La concepción del saber se instala con la especificidad de un desarrollo académico que deviene de las prácticas concretas. No es explícita la necesidad de una sistematización de estas prácticas como productoras de saber, sino su repercusión en los escenarios de la política pública o la escuela como instrucción. En la configuración del CACE, Martín-Barbero (1999), de hecho, reclamará la superación de concepciones fragmentadas del saber y, más bien, invitará a la conexión de estas, esto es, al diálogo.

Para darle especificidad a este colegio partiría de lo siguiente: una de las dimensiones fundamentales del cambio sociocultural en nuestras sociedades es el que se produce en los modos de circulación del saber. Pues estamos insertos en unas sociedades en las que los modos de circulación del saber están cambiando radicalmente, y si hay algo que cambie la estructura de poder de una sociedad es el cambio en los modos de circulación de saberes. Históricamente, todas las sociedades han controlado los saberes, ya sean las que históricamente recoge Occidente o sean las que estudian los antropólogos, las llamadas 'primitivas', en una como en otras, los saberes son la fuente más profunda de poder. (Herrán et al., 1999, p. 189)

Por su propia naturaleza, el Grupo de Investigación Educación, Comunicación, Cultura, de la Universidad Distrital, pondrá el interés en un tipo de saber asociado a lo pedagógico. Si bien es cierto que la denominación “saber pedagógico¹⁷” no aparece en sus publicaciones, el ejercicio investigativo y las prácticas de enseñanza (la Especialización en Pedagogía de la Comunicación, la Maestría en Comunicación-Educación), sí denotan la existencia de este tipo de saber como rasgo distintivo de su comprensión del campo.

Dos de los proyectos más significativos del grupo: el proyecto ECO (Educación para la Comunicación) y el proyecto “Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños y jóvenes”, establecen el vínculo de los saberes producidos en la escuela y las prácticas de enseñanza de maestras y maestros. En este sentido, el saber aparece incorporado a lo cotidiano de la escuela, en sus formas más sencillas, en la realidad del aula de clase, en los usos concretos del sujeto que enseña y el sujeto que aprende.

El modelo pedagógico que se propone para impulsar una televisión de calidad, de vocación infantil y juvenil, parte del enfoque interactivo que concibe la comunicación, los medios y las tecnologías de la información como dispositivos y procesos instrumentales y sociocognitivos, los cuales debe ser apropiados e incorporados a la experiencia humana a partir de los usos concretos que se hacen de ellos, esto es, a partir de los saberes teórico prácticos y de las destrezas que median el uso cotidiano de dichos dispositivos. (Bustamante et al., 2009, p. 113)

17 Entendemos por *saber* (adjetivado con lo pedagógico) la conceptualización presentada por la profesora Olga Lucía Zuluaga, según la cual: “El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con la historia de la educación y de la Pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su ‘progreso’; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación” (Zuluaga, 1999, p. 26).

En la investigación sobre usos pedagógicos de una televisión de calidad, el objetivo es la construcción de una propuesta educativa a través del reconocimiento de los saberes que circulan en la escuela y que pueden ser incorporados a un modelo de competencia televisiva.

Para el Grupo de Investigación Educación, Comunicación, Cultura, el diálogo emerge como parte del encuentro de los sujetos y los procesos que tienen cabida en la escuela, en medio de la incorporación de los medios de comunicación a las prácticas de enseñanza. El proyecto ECO se despliega como escenario de esta dinámica.

En el desarrollo de este espíritu de encuentro y celebración de lo privado y lo público, y también de lo virtual, que tiene como escenario la ciudad en todas sus dimensiones materiales y tecnomediáticas, el proyecto Eco ha hecho posible la emergencia de un diálogo en el que participan simultáneamente muchas voces, que son igualmente distintos registros de la vivencia ciudadana y de los modos de ser y habitar locamente lo urbano. (Bustamante, 2006. p. 23)

La idea de ciudad está presente en estas investigaciones como parte de una época en la que la política pública de Bogotá centra su atención en la representación del espacio ciudadano como una “gran escuela”¹⁸. En este orden de ideas, las investigaciones reflejan una inquietud académica que se abre a otros espacios de la educación en los que comunicación/educación encuentra acogida.

En relación con lo anterior, las investigaciones que se realizaron desde el IESCO de la Universidad Central fijaron su atención —sin que ello implicara desconocer el espacio de la escuela— en la actuación pública, la construcción política y la formación ciudadana. Aquí hay un saber distinto que indaga por la cultura escolar desde la formación política, la participación democrática y lo que los medios tienen que decir al respecto.

18 El Plan Sectorial de Educación 2004-2008 en Bogotá se denominó “Bogotá, una gran escuela”. Este plan sectorial fue diseñado por el secretario de educación, Abel Rodríguez Céspedes (maestro protagonista del movimiento pedagógico de los años ochenta) y el subsecretario académico, profesor Alejandro Álvarez Gallego (miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica).

Una mirada desde la comunicación-educación nos puede ayudar a comprender que la comunicación es mucho más que transmisión de información y se convierte en uno de los elementos fundamentales en la formación del sujeto, que la participación pública es mucho más que la presencia en ciertos espacios y que la formación del sujeto político no se resuelve enteramente con algunas cátedras de cívica o ética sino que es un asunto cotidiano de todas las interacciones que se desarrollan en la escuela y en el aula de clase. (Valderrama, 2007, pp. 45-46)

El diálogo de saberes en el círculo de Bogotá —referido a comunicación/educación— abarca la restricción instrumental, los saberes académicos, los pedagógicos y otros saberes explicados a través de la ciudad, los medios de comunicación y los proyectos políticos. Es importante señalar que en las investigaciones de los grupos aquí estudiados no figura la noción diálogo de saberes como encuentro del conocimiento científico y saberes populares, de reciente aparición en los estudios de matiz decolonial (esta acepción sí es recurrente en el proyecto académico de la Universidad Minuto de Dios que, como se explicó, toma distancia de comunicación/educación y reivindica la reconfiguración de un campo denominado *comunicación-educación en la cultura*).

Los contextos escolares, los movimientos de la política pública, las demandas de los sujetos de la escuela y los modos de conceptualizar las prácticas concurren como constante articulación en los saberes que emergen en el campo comunicación/educación. Ese diálogo de saberes, por ende, configura una categoría indispensable en el rastreo de la estructura epistemológica desde su historicidad.

Creemos que, efectivamente, el nodo fundamental del reto político como elemento clave en la constitución del campo se encuentra en la construcción de las subjetividades, en la formación del sujeto individual y colectivo, en la formación, en últimas, del sujeto político, del ciudadano. Sin embargo, ello exige pensar y gestar los procesos en el contexto de desigualdad estructural de nuestras sociedades, la cual, valga recordarlo, no está constituida sólo en términos socioeconómicos, sino también en términos de visibilidad de las culturas. En este sentido, el campo de la Comunicación-Educación sería producto y escenario

de un diálogo de saberes; diálogo no sólo entre los distintos saberes hegemónicos, sino entre éstos y los contrahegemónicos, aquellos que apelan a otras sensibilidades, se fundamentan en otras lógicas y tienen otros modos de mirar el mundo. (Valderrama, 2000, p. xxi)

4.2 Tecnodeterminismo: de la instrumentalización, las mediaciones y las experiencias

El valor de lo tecnológico, su peso en las prácticas educativas, sus usos y comprensiones son estratégicos como referentes del campo en función de sus objetos de estudio. El avance y la implementación de la tecnología educativa no son la única idea fuerza que respecto al tema ha tenido comunicación/educación. La relación también se rastrea a partir de las políticas públicas y su repercusión en la escuela real.

Lo que hoy se hace en muchas de las instituciones escolares como *educación en tecnología* se caracteriza por ser un apéndice de las clases de ciencias o el adiestramiento en algunas disciplinas técnicas, incluidas las clases de informática, entre otras, en las cuales se privilegian, justamente, el énfasis instrumental y se esquipara a la tecnología con la expresión práctica de la ciencia o la posesión de computadores de ‘última generación’. (Rueda y Quintana, 2004, p. 66)

En el texto de Rocío Rueda y Antonio Quintana (2004) se describen los desplazamientos ocasionados por la novedad de la educación en tecnología como área de formación en la escuela básica. Son evidentes las modificaciones en las apuestas curriculares y los diseños didácticos que empezaron a plasmarse en los proyectos educativos institucionales y, especialmente, en los discursos que circulaban en la cotidianidad de las aulas, así como la dificultad que suponía la escasa formación de los maestros al respecto.

La incidencia de la educación en tecnología se constituyó en un tema de reflexión desde sus inicios en el Colegio Académico de Comunicación y Educación. La novedad del fenómeno, atravesada por los ecos del movimiento pedagógico y la reforma curricular de la cual la Universidad Pedagógica fue protagonista, fomentó el interés en la relación.

La integración de medios y nuevas tecnologías en los procesos de renovación curricular y en los procesos de acreditación no son sinónimo de tecnología de la enseñanza, son ante todo portales hacia nuevas posibilidades en el aula para aprender a trabajar con sentido global, con autonomía, en equipo y de manera compartida a través de redes de comunicación. (Colegio Académico de Comunicación y Educación, 2000, p. 37)

Abordar la tecnología como objeto de estudio, como tema de investigación, refleja el interés por otras prácticas que “renueven” el escenario de la escuela. La idea de lo tradicional, de lo pasado, se establece con una valoración negativa. Así las cosas, las posibilidades de integración y articulación con la tecnología aparecen como deseables y, por supuesto, necesarias.

Es un tiempo en el que se imponen los enunciados de actualización, innovación y creatividad como parte del repertorio instado en los debates del ámbito educativo.

La transformación y fortalecimiento de la escuela es el camino más confiable para construir sociedad de conocimiento en los países del tercer mundo. Un elemento de transformación estructural de la escuela se origina con integración de tecnologías de la comunicación y la información en un nuevo dispositivo que favorezca la comunicación global, aprendizaje efectivo y desarrollo emocional y cognitivo.

Más que integrar tecnologías en la educación debemos pensar en construir nuevos dispositivos educativos. La tecnología es ambivalente con relación a la escuela: es una oportunidad, pero también es un riesgo. Puede agudizar la crisis escolar que viene de mucho tiempo atrás sin proporcionar salidas en el mediano plazo. (Herrán et al., 1999, p. 269)

El CACE se preocupó por lo tecnológico a raíz de la tensión con lo instrumental, de la crítica a los determinismos que reducen y minimizan las posibilidades de acción. Es importante recordar que Jesús Martín-Barbero acompaña al CACE y, para esta época, ya estaba posicionada su tesis de trabajo intelectual relacionada con el paso de los medios a las mediaciones.

La Universidad Pedagógica Nacional tiene una responsabilidad ineludible en una sociedad en la que los hijos de los ricos están accediendo a la segunda alfabetización, que es la alfabetización informática, desde los juegos computarizados que tiene sus casas, mientras que la mayoría, que va a escuelas públicas, que es donde deberían acceder a esa alfabetización, está quedando segregada a ella, sin capacitación en los lenguajes que van a permitir entrar a competir en las lógicas de los nuevos saberes. En este sentido es que planteo que el núcleo de los problemas a trabajar tiene que ver con ese cambio fundamental en la circulación de los saberes, de las informaciones, y sobre todo de los lenguajes y las escrituras. Porque por donde ha pasado realmente el poder, no es tanto por los modos de leer sino por los modos de escribir. Qué es de lo que estamos hablando cuando llamamos a ésta “sociedad de la información”: porque se construye sobre el valor de la información y el conocimiento y ya no sobre el de las materias primas. (Herrán et al., 1999, pp.191-192)

Precisamente, el concepto de *mediaciones* será determinante para los desarrollos conceptuales en el campo comunicación/educación a propósito de los encuentros de la tecnología y la educación. El ámbito de la investigación, frente a la limitación de los enfoques, encuentra en este concepto una herramienta para preguntar por las prácticas sociales, para generar esquemas comprensivos.

Hay una ampliación, una especie de ‘ensanchamiento’, en la relación que se establece en los sujetos, los dispositivos y los productos comunicativos. La mediación no opera únicamente en los medios y en sujetos que interactúan ahí: ahora la tecnología es un territorio para construir procesos y hacerse preguntas. Este cambio aparece en el grupo de investigación Educación, Comunicación, Cultura de la Universidad Distrital.

Esta mediación tecnológica no reduce la comunicación ni las tecnologías ni los medios a una dimensión meramente instrumental, ni su funcionamiento se agota en el carácter mecánico de los procesos por los cuales se moviliza la información. La mediación tecnológica indica que la naturaleza de los actos humanos está atravesada por el énfasis comunicativo de una forma esencial. Las formas de interacción y de

intercambio simbólico son cada vez mas de índole signica un tanto abstracta, con mayores niveles de elaboración cognitiva, menos materiales que lo que ocurría, siglos atrás. Por tanto, dicha mediación hace parte, no sólo del entorno vital del hombre, sino que afecta igualmente su estructura sensitiva, su sistema de representación y cognición de lo real, sus modos de actuar en los diversos escenarios en los que se involucran relaciones interpersonales y espacios públicos, virtuales y privados. (Bustamante, 2006, p. 18)

Para el Grupo de Investigación Educación, Comunicación, Cultura, las tecnologías de la información y la comunicación sitúan tendencias e impactos que afectan la educación, los procesos culturales, las redes, la construcción de subjetividades. Esta visión fue incorporada por el grupo en planes de estudio, seminarios en comunicación-educación, líneas de investigación y conceptualizaciones.

Un postulado analítico ampliamente compartido por distintos estudiosos de los fenómenos sociales y culturales en el marco de la época contemporánea, consiste en la aceptación de que dentro del proceso de construcción social de la realidad, los medios de comunicación y las tecnologías de la información juegan cada vez más un papel decisivo en el procesamiento de los contenidos, la socialización y distribución de los mensajes, la consolidación de la opinión pública y la sustentación de un conjunto de representaciones sociales compartidas sobre las cuales reposan gran medida la consistencia y coherencia de la dinámica social. (Bustamante et al., 2009, p. 108)

Este anclaje tecnológico se materializa en experiencias concretas que develan un recorrido de la relación tecnología y educación. Este aspecto es relevante en la configuración del campo: hay una relación de reciprocidad en la comprensión-uso-comprensión. Esto quiere decir que el posicionamiento respecto de lo tecnológico pasa primero por su aspecto reflexivo para, luego, establecer usos y nuevas reflexiones.

La manera como comunicación/educación abordó esta realidad es pionera en el país: por primera vez se hablaba de ciertas categorías (hipertextualidad, virtualidad, multimedia) y se superaba la instrumentalización pensando únicamente en clave de recursos para

el aprendizaje. En la Universidad Central, el IESCO avanzó en estas comprensiones desde el diseño de la Especialización en Comunicación-Educación del año 2000.

En cuanto a las nuevas tecnologías, la propuesta particulariza en el uso y producción del hipertexto y multimedia. Se acude a estos recursos, al aceptar el rompimiento de las estructuras narrativas secuenciales, la emergencia de lógicas y modos de lectura y escritura no lineales, de formas de persuasión basadas en discursos verosímiles más no argumentativos, en fin, de nuevas modalidades de pensar, sentir, imaginar, concebir el espacio y el tiempo y construir subjetividades. Se pretende con este programa sensibilizar a los participantes hacia las nuevas narrativas de la hipertextualidad y la hipermedialidad, y reconocer su incidencia en la transformación de las concepciones de lectura y escritura, de tal modo que vislumbren sus posibilidades de uso en el ámbito educativo; igualmente, desarrollar algunas habilidades para la construcción de textos hipertextuales y, en tercera instancia, construir contenidos hipertextuales y multimediales, acordes con las condiciones tecnologías existentes. (Cubides, 2000, p. 90)

Frente a unos antecedentes en los que la tecnología estaba asociada a la implementación de un programa de desarrollo, comunicación/ educación plantea una entrada distinta en la que se hace énfasis en los sujetos, sus experiencias y su papel en la enseñanza.

A semejanza del punto anterior, las formas de vincular tecnología y educación dan cuenta de las diferentes posibilidades de entrada a la C-E. En consonancia, la primera de ellas tiene que ver con las propuestas para hacer uso funcional de tecnologías específicas, el Internet, por ejemplo, dentro del espacio educativo, diseñando herramientas que faciliten su apropiación por parte de maestros y alumnos, de tal manera que se sirvan de ella como recurso potenciador del conocimiento. (Cubides, 2000, p. 94)

Así las cosas, los tecnodeterminismos son superados en esta configuración del campo inicial, hay una apuesta reflexiva de las estructuras que circulan en las prácticas y en la producción de conocimiento. Es importante señalar que el campo se dimensiona como un lugar

estratégico para pensar las relaciones tecnología-escuela y, de esta manera, es superada la visión reduccionista pensada únicamente como informática educativa.

En cuanto al campo comunicación educación:

1. Hemos planteado aquí la necesidad de no perder de vista las características de nuestra cultura, de nuestro país, que no ha logrado desarrollar los proyectos de la modernidad que ha generado tanto inclusiones como exclusiones, de las cuales no ha sido inocente la escuela. En este sentido, pensar en la incorporación educativa de las nuevas tecnologías no puede desconocer los tránsitos, traslapes y vacíos que han acompañado otras tecnologías del reciente pasado.

2. 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, pp. 264-265)

4.3 Praxis: las apuestas alternativas, comunitarias y populares

Hemos dicho en esta investigación que el campo comunicación/ educación surgió en la disputa de unas prácticas sociales que oponían resistencia a la implementación de la tecnología educativa. La experiencia fundacional del continente, de los pioneros en su configuración, inspiró la asimilación del campo en Colombia y los recorridos de este. Sin embargo, al revisar la producción académica del campo —y las experiencias de sistematización—, no aparece una equiparación de estas prácticas con los saberes producidos en la institucionalidad.

La praxis en Comunicación/Educación es, inmediata y regularmente, imposible, al menos en relación con la autonomía. Esa imposibilidad consiste en que debe apoyarse en una autonomía aún inexistente, pero para ayudar a crear la autonomía del sujeto. La salida de esta aparente imposibilidad es la política, como hacer pensante que sabe que no

hay sociedad autónoma sin mujeres y hombres autónomas/os, ni a la inversa. Comunicación/Educación, entonces, es siempre política en cuanto institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de hacer pensante, que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual; es posibilidad radical. (Huergo, 2000, p. 23)

La entrada política al campo no es evidente en la historia intelectual del campo en Bogotá. Experiencias relacionadas con lo popular y lo comunitario son asumidas como objetos de trabajo, como ejemplificaciones, pero no como partes constitutivas de la tradición de los grupos de trabajo acá estudiados.

Sin duda, existen prácticas que desde lo educativo y lo comunicativo mantienen una trayectoria tan importante que, fácilmente, podrían inscribirse en el escenario de la comunicación/educación; no obstante, son realidades marginales que no han generado un desplazamiento por parte de las instituciones. Es posible encontrar, especialmente en los trabajos de investigación de la maestría de la Universidad Distrital, referencias a las prácticas investigativas, pero, generalmente, con esquemas interdisciplinarios que desbordan la historicidad de comunicación/educación.

En los esquemas que fundamentan el campo, el anclaje político siempre se divisó como el norte hacia el cual tendrían que avanzar los posicionamientos teóricos del campo. Una estructura epistemológica del campo, necesariamente, asume este debate.

Comunicación/Educación es política que se articula desde las orillas, desde el desorden cultural; política que no clausura prematuramente el sentido de la transformación y la autonomía, sino que alienta la imaginación y las resistencias culturales, y que se juega en la trama de lo comunitario (hecha de memorias, cuerpos, voces y territorios) persistentemente erosionado desde la pesada homogeneización moderna hasta la aparente liviandad del pluralismo neoliberal. (Huergo, 2000, p. 23)

4.4 Autorreflexividad: discursos emergentes

Reflexionar su estatuto epistémico, sus fracturas e indefiniciones, ha sido una condición reiterada en el campo comunicación/educación. Al provenir de tradiciones distintas y con realidades institucionales complejas, la autorreflexividad marca el campo, interroga su existencia y sus proyecciones en cada momento.

Desde la constitución del CACE, Jesús Martín-Barbero se preguntó por el papel del campo frente a procesos de reflexión del sujeto. En su visión, comunicación/educación ofrecía un escenario que disponía de las condiciones para pensar por sí mismo, para interrogar el mundo y el mundo de escuela.

Es en este sentido, que planteo la necesidad de asumir —sin el menor provincianismo— la creación de pensamiento propio, pero asumir el pensamiento propio lo que para nada debe confundirse con ‘hacer lo que hicieron Kant o Hegel y compañía’ sino con la tarea de pensar desde aquí lo que vivimos nosotros y lo que vive el mundo. Lo que no podemos seguir haciendo es ser meros comentaristas de los que otros piensan. Pues pensar desde aquí, con ‘nuestras cabezas’ solo es posible en la medida en que —como decimos coloquialmente— en ella nos quepa el mundo, en que seamos capaces de pensar el mundo. Lo que me lleva a hacer hincapié en qué hace la investigación. Que es fruto de la confusión de la comunicación con divulgación que no puede hacerse sino sobre resultados, sobre un conocimiento hecho y terminado. En mi concepción la socialización de la investigación empieza por la forma en que la investigación se hace cargo de las demandas sociales, pues por ese momento en la investigación de comunicación/educación pasan ya dimensiones de ‘lo social’ que implican la interlocución con la multiplicidad de demandas que nos vienen, por ejemplo, en el ámbito de los adolescentes, de los que están en eje de los cambios más profundos en los procesos de comunicación con sus padres, con la escuela, con la nación, etc., y sin incluirlos es difícil que los resultados de nuestra investigación lleguen a decir alguna palabra que realmente los interpele. (Martín-Barbero, 1999, pp. 186-187)

Al decir de Martín-Barbero, la responsabilidad política del campo es innegable. Ante la pregunta por su existencia, el papel de la investigación social justifica su preeminencia frente a otras apuestas de la época que, como ya se ha dicho, experimentó la emergencia de distintos proyectos conceptuales con la pretensión de campo académico.

Y en este contexto es 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 Comunicación-Educación. (Maestría Comunicación-Educación, 2017, p. 17)

Un nuevo paradigma epistémico, en el marco de la sociedad de conocimiento, plantea la necesidad del campo en el ámbito de las ciencias sociales de América Latina para la Universidad Distrital, reconociendo la densidad de su naturaleza: comunicación/educación.

