



Comunicación/educación: tensiones, historia y prospectiva

DARWIN GONZÁLEZ SIERRA

Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Educación\Comunicación. Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital.
darwingonzalezsierra@yahoo.com

Resumen

La ponencia *Comunicación/educación: tensiones, historia y prospectiva* propone una discusión en el campo de las ciencias sociales y, de manera particular, en los discursos que soportan la construcción epistemológica de comunicación/educación. El texto presenta reflexiones que sitúan la investigación doctoral del autor. Se presenta la delimitación temática que surge como resultado del ejercicio de revisión documental, a propósito de investigaciones académicas. Se ha decidido realizar el rastreo en relación con el campo comunicación/educación, y no se han contemplado como definitivas las referencias a las denominaciones “pedagogía de la recepción de medios”, “educomunicación” y otras provenientes de experiencias instrumentales que reducen la discusión. La investigación busca



caracterizar la estructura epistemológica del campo académico comunicación/educación, a partir de la revisión de categorías clave de este y de una aproximación a la historia intelectual de los grupos académicos que, en el círculo bogotano, hayan trabajado el campo en los últimos años.

Palabras clave: comunicación/educación, campo, historia.

Introducción

La construcción de un lugar epistemológico para, y desde, el campo de la comunicación/educación implica el reconocimiento de una historia marcada por las huellas de lo emergente, de lo popular y lo alternativo. Por su particularidad, es una historia de tensiones, equívocos y pugnas. Una historia imprecisa desde los marcos de referencia paradigmáticos de las ciencias sociales que validan la producción académica y, lo que podríamos llamar, un sustrato epistemológico.

La comunicación/educación como campo

El campo de la comunicación/educación en América Latina surge como necesario en el marco de las tensiones de los proyectos de educación popular frente a las iniciativas desarrollistas de innovaciones tecnológicas de las décadas de los sesenta y setenta del siglo veinte. A partir de esta situación de resistencias y debates, fue claro que no era posible articular el encuentro de comunicación/educación a los ámbitos meramente académicos desde una perspectiva endógena y carente de un lugar político



de enunciación: el campo ha insistido siempre en un encuentro desde la producción de conocimientos académicos y el escenario político-cultural.

La emergencia teórica del campo ha supuesto trayectorias adyacentes a sus posibilidades de anclaje: desde las instituciones educativas y los horizontes culturales, pasando por la educación y los medios masivos de comunicación en los proyectos y prácticas de acción hasta, últimamente, la educación y las nuevas tecnologías de la información.

El trasegar de la discusión ha enunciado como problemático el estatus epistemológico del campo. Éste, entonces, se ha relacionado con distintas disciplinas y referentes científicos de los cuales ha adoptado categorías que han servido como elementos de organización o como bases metodológicas. Dichas categorías han sido puestas en relación con otras, producidas en las discusiones particulares del mismo campo, ya sea para el análisis de un objeto de estudio específico o como parte de lo que se describe como trayectoria conceptual del mismo.

Frecuentemente, en la disputa de la comunicación/educación como campo independiente del resto de ciencias sociales, se ha justificado desde la no existencia de un objeto de estudio concreto; se argumenta que, por carecer de un objeto de estudio propio, es inválida su emergencia como campo. Si bien la segmentación de la realidad es útil para el desarrollo y avance del conocimiento y -por ende-, para la construcción científica, no es el rasgo diferenciador de las disciplinas. Los objetos de estudio son compartidos y lo que aportan los campos del saber son diferentes perspectivas sobre la realidad estudiada. El desarrollo de una disciplina implica entonces los constantes replanteamientos de su ser y las



revisiones de los procesos de validación, eso ocurre en todas las ciencias, en todos los tiempos; al respecto Heidegger (1998) plantea:

El verdadero “movimiento” de las ciencias se produce por la revisión más o menos radical (aunque no transparente para sí misma) de los conceptos fundamentales. El nivel de una ciencia se determina por su mayor o menor capacidad de experimentar una crisis en sus conceptos fundamentales. En estas crisis inmanentes de las ciencias se tambalea la relación de la investigación positiva con las cosas interrogadas mismas. Las diversas disciplinas muestran hoy por doquier la tendencia a establecer nuevos fundamentos para su investigación.

Así las cosas, lo que distinguiría a un campo disciplinar de la comunicación/educación de otras parcelas científicas no es solamente que se aborde una realidad concreta: la comunicación y la educación en sus diferentes niveles y contextos de relación (intersubjetiva, personal, comunitaria, mediática, cultural), sino que esa realidad también es la realidad en la que se articulan los procesos sociales de ese objeto.

El campo académico de la comunicación/educación

La definición de un marco epistemológico para y desde el campo de la comunicación se ha constituido en un tema que ha generado su propia historia; algunos teóricos y teóricas lo han convertido en referente obligado de discusiones y construcciones conceptuales. Al igual que los autores y las tendencias teóricas tienen su trayecto, los conceptos generan



un camino que vincula contextos de reflexión, teorías contemporáneas e investigaciones recientes.

Al entenderse como unidades de análisis, los conceptos son fundamentales para la constitución del constructo epistemológico del campo: estos posibilitan la aparición de categorías y esquemas de relación. A su vez, los conceptos generan proposiciones: referentes comunes que forman al final de cuentas, tendencias de abordaje, discusión y producción científica.

En este sentido, la discusión por otorgar al campo un estatus epistemológico, ubica la reflexión en términos de disciplina. O bien, desde otras perspectivas, el corpus teórico que aborda la discusión puede analizarse desde perspectivas epistemológicas y metodológicas desiguales, lo que hace posible una visión transdisciplinaria que dé cuenta de la comprensión holística de la problemática.

No obstante, la ubicación del campo se legitima, también, como resistente a tendencias de cierre o absorción. Se muestra como libre, divergente, acogedora de estudios y reflexiones, de múltiples objetos y posibilidades de construcción. Y aquí, entonces, la discusión asume otras necesidades de revisión que remiten, necesariamente, a la idea fundacional del campo desde la perspectiva del diálogo.

Algunas trayectorias

El campo de la comunicación/educación ha sido abordado por diferentes autores de la tradición latinoamericana (en este rastreo se limitó la búsqueda en América Latina aunque las discusiones de elementos europeos,



especialmente en España, enriquecen las categorías propuestas). El abordaje del campo ha sido ampliamente desarrollado por Jesús Martín-Barbero, Jorge Huergo y académicos colombianos (en quienes se concentra un importante componente de la tesis que, sin embargo, no se desarrollará para esta ponencia). Un primer anclaje se encuentra en la experiencia y producción de Jorge Alberto Huergo.

Jorge Huergo y la entidad de un campo novedoso

El autor señala que los esfuerzos por abordar los problemas de Comunicación/Educación han tenido un alto desarrollo en la época en la cual se ubica la redacción del libro. Las principales motivaciones han sido de tipo prácticas, principalmente por la circulación de los medios y las nuevas tecnologías en el trabajo escolar, la enseñanza a distancia, de proyectos de comunicación popular, de campañas educativas, etc. Señala el autor, no obstante, que se trata de una etapa de iniciación en cuanto a la superación del fantasma del positivismo. Aquí la discusión se ubica aún en el plano empírico.

Frente a ello, las teorías activas en Comunicación/Educación están reflejadas en una tradición de ensayos que se mueven en la dicotomía permanente entre tecnófobas, por un lado, y tecnófilas, por otro (lo que constituye una reducción de lo que significan las problemáticas de Comunicación/Educación). Para Huergo (1996) esta realidad supone un desequilibrio entre prácticas, investigaciones y teorías en Comunicación/Educación.

En su desarrollo investigativo, el autor encuentra que la referencia Comunicación/Educación enfrenta un territorio problemático. Para él,



comunicación y educación son categorías polisémicas por separado, por ello, propone que la formulación del campo permita la relación a modo de sinécdoque. Al respecto, así explica la categoría:

Desde hace unos años hemos propuesto sustituir la cópula “y”, de Comunicación “y” Educación, por la barra “/”: Comunicación/Educación. Lo que tenemos como propósito significar es la recuperación de procesos aunque se pierdan los objetos disciplinarios delimitados por un afán cientificista, o a costa de la posible ruptura con los «imperialismos» de las disciplinas; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas; la producción de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas. (Huergo, 1996)

En el año de 1999 Huergo, junto a Mará Belén Hernández, publica *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Este texto es escrito en Argentina y publicado en Colombia por la Universidad Pedagógica Nacional. El libro da cuenta de las trayectorias clave de la investigación social y la tradición política y cultural en Latinoamérica: la comunicación y la educación. El texto supone un acceso al campo, aborda los primeros rastreos de la discusión, se establecen los propósitos generales del estudio y, al mismo tiempo, algunas de las confusiones y reducciones que han sido manifiestas en las trayectorias. La obra presenta una referencia im-



portante al problema semántico que implica el campo y las discusiones que ha generado en los estudios académicos.

En este texto, Huergo (1999) hace un recorrido por tradiciones, representaciones y prácticas constituyendo así una topografía de comunicación/educación. Da fuerza a la revisión de tradiciones estratégicas y representaciones en tres puntos clave: las instituciones educativas y los horizontes culturales, la educación y los medios de comunicación y, finalmente, la educación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Desde una perspectiva más amplia, Huergo (2005) presenta una nueva investigación motivada por interrogantes surgidos de su propia práctica educativa y comunicacional. Dichas prácticas se sitúan desde la década de los setenta con grupos poblacionales de diferentes matices en la región de origen. El recorrido se ubica en el territorio de lo popular.

En el trabajo, Huergo (2005) presenta la problemática en términos del diagnóstico, la planificación y la gestión de los procesos de comunicación/educación. Hace hincapié en el reconocimiento que debe hacerse sobre las limitaciones de las perspectivas instrumentales que abundan el campo.

El libro plantea las trayectorias conceptuales del campo, las perspectivas y construcción metodológica, las propuestas político-culturales, las prácticas culturales, consideraciones sobre la cultura, un recorrido histórico del campo, una discusión sobre los problemas de cultura y educación en el discurso político, entre otros aspectos.



Jesús Martín Barbero y el giro cultural

Un segundo anclaje para el rastreo se ubica en la producción de Jesús Martín Barbero. El autor ubica la discusión en la noción de territorio entendiendo, de este modo, el encuentro de las categorías comunicación/cultura/educación. Martín-Barbero explica que el campo de la comunicación/educación se debe entender a partir de la historia de las tradiciones pedagógicas latinoamericanas en justo desarrollo de las manifestaciones culturales presentes en los modelos de escolarización.

Con la idea de ensanchar los territorios, Martín Barbero (2000) señala dos aspectos que, en su criterio, son indispensables para el abordaje del campo: los desórdenes del saber y la reconfiguración de la política por la ciudadanía. El autor discute ampliamente el problema del saber en términos de la validez del conocimiento, su estatus disciplinar y su difusión.

La apuesta del territorio no solo contempla la frontera de las ciencias y sus desarrollos teóricos, se trata de una posibilidad que discute lo político, los sistemas de control y la supremacía de unas trayectorias sobre otras.

Tensiones y perspectivas

A partir de esta breve revisión del tema -y coyuntura del campo comunicación/educación- es posible ubicar tensión entre trayectorias prácticas y la investigación académica propiamente dicha. Actualmente, en América Latina, existe una tendencia a fortalecer los modos de diálogo entre organizaciones y movimientos que, en las experiencias sociales o populares,



desarrollan prácticas de comunicación/ educación con las instituciones que centran su actividad en la producción y transmisión de conocimientos académicos. Supone esto, entonces, un diálogo de saberes desde la experiencia y la realización académica. Este diálogo es una respuesta a la tendencia reduccionista-instrumental del campo y una apuesta por el “ensanchamiento” de la discusión.

En este sentido, se hace necesario indagar los mecanismos de encuentro en el marco epistemológico para alcanzar a integrar el «tiempo pedagógico» y el «tiempo y los saberes comunicativos» del campo en perspectiva de teorías, prácticas y experiencias.

La reflexión de este campo ha representado un esfuerzo continuo de debate e integración a raíz de su propia determinación/indeterminación como campo y las consecuencias que tienen lugar en la producción de conocimientos. Esta coyuntura se sitúa en el escenario académico y, también, en experiencias concretas de colectivos y comunidades.

Referencias

- Altamirano, C. (2005). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barranquero, A. (2009). La arquitectura participativa de la comunicación para el cambio. *Diálogos de la Comunicación*, 78, 1-14.
- Barranquero, A. y Ángel, A. (2015). *La producción académica sobre Comunicación, Desarrollo y Cambio Social en las revistas científicas de América Latina*. Signo y Pensamiento, 34(67), 30-58.



- Beltrán, L. R. (2000). *La investigación en comunicación en Latinoamérica: ¿indagación con anteojeras?*. En Beltrán, L.R. (2000.). *Investigación sobre comunicación en Latinoamérica. Inicio, trascendencia y proyección*. La Paz: La Paz Editores
- Díaz Bordenave, J. (1976). *Communication of agricultural innovations in Latin America: The need for new models*. En Rogers, E. M. (1976). *Communication and development. Critical perspectives*. California: 43-62.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora-Panamericana.
- Freire, P. (1970). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard.
- Freire, P. (1974). *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Comisión Ecuménica Latinoamericana de Educación (Celadec).
- Freire, P. (1982). *A importância ato de ler*. Sao Paulo: Cortez, Autores Associados.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Heidegger, M. (1998). *El ser y el tiempo*. México: FCE.



- Huergo, J. (1996). *Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Huergo, J. (2000). *Comunicación/Educación: Itinerarios transversales*. En Valderrama, C.A. et al, *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de IUC. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Huergo, J. (2005). *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación: Rastreo de Algunos Anclajes Político-Culturales*. La Plata: 30 Ediciones de periodismo y comunicación.
- Huergo, J, y Fernández, M. B. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Linstone H.A., Turrof, M., (1975) *The Delphi method, techniques and applications*, Addison wesley publishing.
- Llanos-Hernández, L. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*. 7(3), 207-220.
- Martín Barbero, J. (2000). *Ensancho territorios en Comunicación y Educación*. En Valderrama, C.A. et al. (2000) *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de IUC. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento*. México: Clacso.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



- Valderrama, C. E. et al. (2000). *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Vásquez, T. (2004). *Tradición e innovación en la relación educación comunicación* En: Herrera, M.C et al. *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza y Janes
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.