



Campo académico, curricular y de recontextualización de la comunicación. Acercamiento teórico del análisis comparativo: Brasil-España-Colombia

LUZ ELENA AGUDELO GONZÁLEZ

Doctoranda en Comunicación, línea de investigación en educomunicación. Magíster en Educación Superior. Comunicadora social. Investigadora en temas de género, comunicación, currículo y educación.

lulyagudelo@gmail.com

Resumen

Esta presentación hace parte del primer apartado teórico de la tesis doctoral *Campo curricular de la comunicación. Análisis comparativo: Brasil-España-Colombia*. El propósito de esta comparación es descubrir cómo los modelos de conducción curricular de las escuelas, carreras o facultades de comunicación, a partir de los nuevos discursos planteados desde el empuje de la educación hacia la obtención de competencias, el interés es conocer como a impacto las prácticas de los currículos de la comunicación en estos países. Este recorrido describe y compara el campo académico de la comunicación frente a los campos de recontextualización



en la educación que adaptan los discursos en la práctica pedagógica. La construcción de los planes de estudio de los programas de formación en el campo de la comunicación parte, por lo general, de una necesidad extrínseca al conocimiento, en lo que tiene que ver con el ámbito práctico en el campo profesional; campo que domina los aprendizajes en estas carreras.

Palabras clave: currículo, comunicación, periodismo, enseñanza.

Introducción

La caracterización de este campo curricular se desarrollará realizando un análisis comparativo entre tres países: Colombia, Brasil y España. El propósito de este paralelo tiene como objetivo descubrir cómo los modelos de conducción curricular de las escuelas, carreras o facultades de comunicación se han transformado a partir de los nuevos discursos planteados a partir de la Declaración de Bolonia 1999, en donde en el Espacio Europeo de Educación Superior propone orientar la educación hacia la obtención de competencias, modelo que genera las actuales políticas educativas. El interés es conocer como impacta las prácticas de los currículos de la comunicación en estos países.

La construcción de los planes de estudio de los programas de formación en el campo de la comunicación parte, por lo general, de una necesidad extrínseca al conocimiento. Esto se refiere al nivel práctico en el campo profesional, campo que domina los aprendizajes en estas carreras. De allí que se presente una fuerte **coherencia contextual** en los



currículos en los cuales la selección de los contenidos tiende a adecuarse a necesidades y propósitos contextuales, entendiendo por contextuales, las relaciones con el mercado, las demandas laborales e, inclusive, las necesidades sociales.

El estudio comparativo entre Brasil, Colombia y España aporta a esta indagación por la diferencia organizativa del campo académico en estos países, que desde sus propuestas de pregrado toman dos perspectivas diferentes. La más conocida tiene que ver los enfoques de formación generalista o específica que se desarrollan en los currículos desde una mirada holística o con énfasis o profundizaciones. En Colombia, los pregrados toman cualquiera de los dos enfoques, pero se titulan en su mayoría Comunicación Social, mientras que en Brasil y España los pregrados no titulan en Comunicación sino en el campo profesional de la comunicación: periodismo, relaciones públicas, cine, entre otros. Solamente se da la titulación de comunicación en los estudios de postgrado. Esta diferencia de partida evidencia una perspectiva diferente de la construcción curricular y del conocimiento.

El principal aporte de esta investigación se direcciona hacia el campo académico, para que fortalezca epistemológicamente a la comunicación, la cual como región del conocimiento busca posicionarse en diferentes espacios académicos. “Región” entendida Berstein (1995) “como una orientación práctica que intenta dar respuestas a problemas contextuales”, orientación contextual. Mientras que las disciplinas o singularidades están orientadas hacia ellas mismas, esto es al desarrollo de su propio conocimiento, orientación estrictamente epistémica. Entonces como re-



gión ubicaríamos a la comunicación con una orientación contextual que afecta directamente la construcción curricular.

El campo académico y los campos de recontextualización

La noción de campo se considera una categoría organizativa del conocimiento. Este es el puente de partida de la construcción del objeto de estudio de esta investigación, al entenderlo como fuente de teoría e investigación y establecer su organización a partir de la división y especialización del trabajo.

Díaz Villa (2003) considera que “los campos definen su organización a partir de sus objetos, lenguajes y técnicas que desde lo inter o transdisciplinar reproducen los límites rígidos de los campos de conocimiento históricamente constituidos” pág. 23, Agrega que el campo científico se ha recontextualizado en un amplio campo de reproducción, que se esconde en una diversidad de campos de formación. Éstos, a su vez, pueden entenderse como una recontextualización de los discursos y prácticas que se producen en un campo de producción de conocimiento específico.

El campo académico genera sus propios contextos de producción y reproducción discursiva, y actúa sobre las ideologías, saberes específicos, competencias, prácticas, valores y estatus intrínsecos a las disciplinas y profesiones que se reproducen y legitiman en las instituciones universitarias.

Lo anterior se visibiliza en la división y jerarquización de disciplinas y, especialmente, en la diversidad de regiones, que se han establecido en



la educación superior, y que hoy son fuente de organización de dos campos interrelacionados en la educación superior: el campo académico y el campo curricular.

Entendemos por campo académico un “conjunto de instituciones de nivel superior destinado a los estudios de enseñanza de comunicación y donde se produce a teoría, investigación y formación universitaria de las profesiones de comunicación”, en la definición de Vasallo de Lopes (2000, p. 42) se presuponen tres subcampos: el científico, concerniente a la producción de conocimiento teórico y aplicado; el educativo, con el papel fundamental de reproducir ese conocimiento por medio de la enseñanza; y el profesional, responsable de la aplicación de las prácticas y del vínculo con el mercado.

Si el campo académico se refiere a la organización de los actores académicos, el campo curricular es el espacio de ubicación de los denominados programas académicos, los cuales construyen relaciones conceptuales, metodológicas y procedimentales con diversos objetos de estudio, provenientes de las disciplinas o las regiones. El campo curricular es, además, un escenario de propuestas selectivas de métodos, estratégicas y técnicas, relevantes en las diferentes modalidades de formación. Como puede observarse, los campos clásicos del conocimiento han dado origen a una multiplicidad de sub-campos de formación más o menos especializados. (Kunsch, 2015).

El campo académico de la comunicación puede considerarse un lugar de luchas y de tensiones por la obtención del poder y del capital específico, esto es, el conocimiento epistémico y práctico de la comu-



nicación que se multiplica continuamente, que genera autonomía y, en consecuencia, un número cada vez mayor de sub campos, sobre la base de nuevos descubrimientos, que se transmiten en el tiempo (Clark, 1983).

Bertein (1993) propone diferenciar el campo académico de lo que denomina “campo de recontextualización”, entendido como el campo y subcampos cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de la regulación de los movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario de la reproducción en el campo pedagógico.

El campo académico se construye a partir de la acción discursiva de un grupo de intelectuales que crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción de los discursos. El campo de recontextualización está constituido por dos subcampos autónomos pero complementarios:

El Campo de Recontextualización oficial (CRO), regulado directamente por el Estado a través de la legislación y administración. La recontextualización ocurre con textos que pertenecen a un discurso específico y son seleccionados, desubicados o insertos en los textos oficiales, en los cuales se incorporan objetivos, temas, conceptos, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente escogidas en correspondencia con estrategias y objetivos políticos definidos. Estos nuevos textos son el soporte para la implementación de principios en el campo pedagógico (Díaz Villa, 1993).



En el caso del campo académico de la comunicación, la recontextualización oficial no proporciona solamente regulaciones. También proporciona los límites de lo que puede entrar en el campo pedagógico de reproducción. De esta manera, las agencias pedagógicas del Estado asumen la legitimidad oficial de dar los direccionamientos para la organización del currículo de los programas de formación profesional.

Las agencias pedagógicas externas al Estado, como sucede en el caso de la Asociación de Facultades de Comunicación AFACOM en Colombia, en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA en España y en el Conselho Federal de Educação do MEC en Brasil. Estas instituciones prestan sus servicios de asesoría para orientar las políticas que definen los perfiles de los currículos, como ocurre con los programas académicos de comunicación. Podríamos decir que estas agencias y otras, configuran el Campo de Recontextualización Pedagógica.

El campo de recontextualización pedagógica (CRP). Éste está constituido por las agentes, posiciones y prácticas que regulan la circulación de discursos y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción en el campo pedagógico (Díaz Villa, 1993).

El eje central que constituye el campo de recontextualización pedagógica es su autonomía del CRO, el cual, como hemos dicho, depende de sus relaciones con el Campo del Estado y sus agencias de recontextualización.



En conclusión, la organización curricular en el campo académico de la comunicación tiene una orientación contextual, pues históricamente ha respondido a las necesidades sociales de comunicación y difusión socio-cultural, política e ideológica. La dinámica de este campo ha establecido una serie de fuerzas que cruzan lo institucional, lo oficial y lo privado, y han adaptado un discurso curricular que influye en las prácticas reproductivas del conocimiento, unificando posiciones y buscando adhesiones a sus principios.

El campo curricular: La organización epistémica y contextual en el currículo: concepto y relaciones

La organización del conocimiento en la educación superior se visibiliza en lo que las instituciones denominan “estructura académica” y “organización curricular”. Ésta última no es otra cosa que la expresión del campo curricular. La organización curricular puede considerarse hasta cierto punto determinada por el discurso pedagógico oficial el cual, directa o indirectamente, se relaciona con las formas de organización y relación de los conocimientos que se producen en diferentes campos.

En las instituciones de educación superior, el currículo presenta dos orientaciones que delimitan la manera en la cual se clasifican los conocimientos. En primer lugar, está la orientación epistémica que define teóricamente los objetos de conocimiento, métodos y procedimientos de acceso a los diferentes campos. En segundo lugar, está la orientación contextual la cual se refiere a todos aquellos aspectos extrínsecos (necesidades, demandas sociales, económicas, de desarrollo, entre otros) a los cuales debe responder el conocimiento.



Estas orientaciones tienen su origen en la organización de conocimiento a partir del surgimiento de la universidad y durante los desarrollos de los siglos XVIII y XIX en los cuales se diferenciò el conocimiento “liberal” del “práctico útil”. Podríamos considerar que en la universidad medieval las orientaciones epistémicas se expresaban en una concepción anti-utilitaria del conocimiento. Es por esto que eran las siete “artes liberales” las que dominaban la enseñanza en la universidad, y no las siete “artes mecánicas” (fabricación de ropa, construcción naval, navegación, agricultura, caza, curación y, después, cirugía (Muller, 2008).

De acuerdo con Muller, el surgimiento de la ciencia y el debilitamiento del *trivium* generò una ruptura en la división entre las “disciplinas puras” y las disciplinas “prácticas o aplicadas”. Aunque las disciplinas han tenido estabilidad en el tiempo, hoy vivimos en una época de cambio sin precedentes, con campos de especialización que periódicamente dan apertura a nuevas regiones de la investigación interdisciplinaria, y continúan ejerciendo su influencia en el patrón de las disciplinas en la universidad contemporánea y en la organización curricular, para efectos de la formación profesional (Muller, 2008). Estas rupturas han dado origen a una diversidad de clasificaciones.

Anthony Biglan (1973a; 1973b) por ejemplo, propone operativamente la diferencia entre disciplinas “puras” y “aplicadas”, y elabora una tipología más específica. En el siguiente cuadro, se incluyen otras características que agregan elementos a la diferenciación disciplinaria presentada por Biglan, como la de Kolb (citado por Muller, 2008), y que establecen la orientación del conocimiento.



Tabla 1. Una tipología de las disciplinas

Biglan (1973,a y b)	Dura pura	Suave pura	Dura aplicada	Suave aplicada
Kolb (1981)	Abstracto reflexivo	Concreto reflexivo	Abstracto activo	Concreto activo
Orientación	Epistémica		Contextual	
Organización	Disciplinar		Regional	
Ejemplos	Ciencias exactas y naturales	Ciencias sociales	Profesiones basadas en la ciencia	Profesiones sociales

Nota: Elaboración propia a partir de las orientaciones de las disciplinas contenidas en Biglan, Kolb y Muller.

Si aplicamos esta clasificación al objeto de estudio de esta investigación -el campo de la comunicación- encontramos que este campo es más cercano a la orientación contextual que a la epistémica, y a una organización más regional que disciplinar. De ahí que sea posible clasificar el campo de la comunicación en términos de su orientación y organización del conocimiento como “región contextual fuerte” y “región epistémica débil”. Adicionalmente, podemos decir, a partir de la clasificación de Biglan, que la comunicación es más cercana a una disciplina “suave aplicada”. Si utilizamos la clasificación de Kolb debemos considerarla como “concreta activa” en el campo de las profesiones sociales.

Muller (2008) analiza estas tipologías y encuentra que las categorías duras son más fuertes en su vínculo social, por lo que los actores académicos colaboran más en la enseñanza, especialmente en los niveles inferiores. En consecuencia, dedican mucho menos tiempo que las



disciplinas “blandas” a la preparación de la enseñanza, y a la supervisión, y mucho más tiempo a la investigación, la cual se percibe como la misión fundamental de los académicos.

Estas diferencias indican que el desarrollo epistémico de todos los campos del conocimiento tiene rupturas, diferencias y estratificaciones. Esto, a su vez, se reproduce en el currículo. Por esta razón, Muller propone una alternativa. Se trata de que las disciplinas independientes puedan converger para formar nuevos campos o “regiones” del conocimiento formado por un conjunto de disciplinas que se unen para enfocarse en nuevos objetos. Este punto de vista fue desarrollado por Bernstein (1998), quien introdujo epistémicamente la diferencia entre disciplina (singular) y región (plural).

Muller propone una nueva tipología, que contiene las llamadas profesiones de cuarta generación las cuales han dado lugar a nuevas regiones como, por ejemplo, los estudios de turismo, de negocios, y de ciencias de la información (2008). Es allí donde nuestro objeto de estudio, el campo de la comunicación (blando-aplicado, en términos de Biglan, y concreto- activo en términos de Kolb) comparte algunas de las características de estas nuevas profesiones y sus bases regionales de conocimiento.

Si analizamos la comunicación social como profesión, podemos decir que ésta pertenece a un campo amplio, relativamente difuso y fluido, en el cual circulan conocimientos de diversas disciplinas y regiones epistémicas. La comunicación social realiza una diversidad de prácticas que tienden a hacerla multisectorial. Su organización es relativamente compleja en virtud de los diversos sub-campos en los cuales se ha ido



subdividiendo. Esto genera en esta profesión señales ambiguas y contradictorias con respecto a sus requisitos profesionales y a sus bases académicas.

Campo académico de la comunicación en Brasil

Cuando América Latina traslada los modelos europeos o norteamericanos de enseñanza de la comunicación, se interpone la ausencia de tradición interdisciplinaria en nuestras universidades (Cunha citado por Melo, 2001), estructuradas como grandes facultades, lo que inviabilizó la circulación de los estudiantes por las áreas conexas.

En el Brasil a partir de los años 70 las universidades adoptaron el modelo del comunicador polivalente. Retrocediendo en cierto sentido a la tendencia a la especialización que dominaba en las industrias del ramo. Este ajuste fue liderado por las corporaciones mediáticas, pero a pesar de la presión se mantuvo la tendencia a la formación de comunicadores especializados. Como ya ocurría en los Estados Unidos, Canadá, Japón, Australia y otros países desarrollados (Melo, 1991, 1992).

Así, la tradición brasileña de formar “comunicadores sociales” se generaba a través de habilitarlos para el ejercicio de las profesiones legitimadas por la sociedad (periodistas, publicistas, relaciones públicas, radialistas, cineastas, productores editoriales), a pesar de las distorsiones introducidas por la legislación emanada del antiguo Consejo Federal de Educación – CFE.



El meollo de la cuestión residió, hasta recientemente, en la imposición de un currículo para todo el país, impidiendo que los cursos de comunicación experimenten alternativas diferenciadoras, a partir de las demandas locales/ regionales. La resistencia de la comunidad académica transformó el “ciclo básico” en “tronco común”. Y de esta manera poder conservar la especificidad de sus titulaciones. Al instituir la libertad curricular para las universidades, la nueva LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional- se convirtió en un instrumento útil para el perfeccionamiento de los cursos de comunicación. (Melo,2001).

Campo Académico de la Comunicación en España

En 1970, de la nueva Ley General de Educación, que permitió la incorporación de los estudios de Periodismo y demás Medios de Comunicación Social a la Universidad y en 1971 se creaban las Facultades de Ciencias de la Información.

Centrándose en la especialidad de Periodismo, los estudios se organizaban, en tres ciclos. En aras de atender las nuevas demandas y necesidades socio- profesionales, y conferir, al mismo tiempo, una mayor autonomía a los diferentes estudios de la Información y la Comunicación Social los Reales Decretos 1386/1991, 1427/1991 y 1428/1991, instituyeron respectivamente las nuevas Licenciaturas en Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo en sustitución del antiguo título oficial en Ciencias de la Información.



Las Declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999), han sido especialmente relevantes a la hora de originar un proceso de convergencia entre los sistemas europeos de formación que permita desarrollar un EEES. Este objetivo, conocido como “modelo Bolonia”, supone básicamente la adopción de las siguientes medidas:

- Un Suplemento europeo al título que aporte información adicional mediante una descripción de la naturaleza, nivel, contexto y contenido del mismo.
- Una fórmula de dos ciclos básicos: uno, el primero, denominado de Grado (que ocupa el lugar de una Licenciatura que está aún en proceso de transición) de tres a cuatro años de duración, que comprenderá enseñanzas básicas y de formación general, así como enseñanzas orientadas a la preparación para el ejercicio de las actividades profesionales. Y otro, el segundo, de Postgrado (para los Másteres de especialización académica o profesional o bien de iniciación a las tareas investigadoras) de uno a dos años, dedicado a la profundización y especialización en las correspondientes enseñanzas, al término del cual se podría defender un trabajo de investigación doctoral que permitiría conseguir el título de Doctor.
- Un sistema de créditos ECTS –que represente el volumen de trabajo efectivo del alumno– como medio apropiado para fomentar una mayor movilidad entre estudiantes.
- Pautas de acreditación y homologación de la calidad de las enseñanzas a nivel europeo.



A partir de esta propuesta el Grado, está planeado con un como mínimo de cuatro años (240 créditos ECTS), abandonando así la opción de los tres años (180 créditos ECTS), y tiene como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, que prepare para el ejercicio de una actividad profesional. El Máster, a su vez tendrá una duración de uno (60 créditos ECTS) o dos años (120 créditos ECTS), ha quedado estandarizado en cuatro años, salvo para aquellos títulos que estén vinculados con actividades profesionales reguladas y disposiciones europeas armonizadora. Este nivel de postgrado tiene como objetivo la formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar. El Doctorado a su vez busca una enseñanza asimismo avanzada, pero centrada en las técnicas de investigación.

Campo académico de la comunicación en Colombia

En Colombia se propende por una educación diferenciada, que tenga en cuenta los contextos, las realidades y especificidades de cada región sin embargo se trazan parámetros nacionales que se convierten en postulados taxativos y requisitos a cumplir en aras de lograr las certificaciones emitidas por el Estado para poder ofertar programas, es decir, los marcos regulatorios orientados a evaluar la calidad de la formación universitaria desdican y están en contravía de las posibilidades de autonomía institucional al tener que responder y dar cuenta de una serie de condicionantes que controlan y regulan los currículos y los procesos educativos.



Los programas están orientados a la formación generalista o específica, sin embargo, las denominaciones oscilan entre comunicación más un adjetivo o la especificidad, que en los programas estudiados es social, de allí que programa se afiance a través de la denominación de Comunicación Social. Asimismo, el número de créditos a cursar y aprobar un estudiante para obtener el título oscila en un rango de 140 y 180 y el número de semestre entre ocho y diez.

La historia de la construcción del campo, que en Colombia inició con el ejercicio del periodismo y posteriormente se insertó en las universidades como programa de Comunicación Social con la inclusión de las humanidades en la formación académica, incide sobre los diseños curriculares.

En cuanto a los agentes, las instituciones de educación superior inciden desde sus proyectos educativos instituciones en los currículos de comunicación, lo cual representa para algunos programas, una característica de diferenciación. El MEN, es un agente externo normativo y regulatorio que señala exigencias y condiciones de formación y si bien el interés explícito es “la calidad en la educación superior” con propuestas claras y diferenciadas, según la resolución 3457 del 2003.

La agencia más importante que incide en los currículos es AFACOM, entidad a la que están afiliadas el 54.8 % de los programas y universidades que ofrecen el programa de estudio de Comunicación Social. La entidad se constituye en un organismo consultivo de las agencias normativas y regulatorias, allí reside su importancia. Su influencia en los currículos es alta porque ha sido la entidad contratada para el diseño de las PRUEBAS



SABER y consultada para la elaboración del decreto que rige los procesos de elaboración del documento maestro y la autoevaluación con miras a la obtención del Registro calificado y del proceso de autoevaluación para la Acreditación de alta calidad.

Por otra parte, los discursos que en los programas predominan están regidos hacia el tema de formación integral, flexibilidad curricular a partir de las amplias opciones electivas de asignaturas y la búsqueda de acreditación de calidad nacional e internacional. Las competencias aparecen como un discurso en tensión que es adoptado, adaptado o rechazado por los programas académicos estudiados.

Reflexiones finales

La organización del conocimiento en los currículos de los estudios en comunicación se define de acuerdo a su coherencia contextual, esto quiere decir que los contenidos y su selección en los planes de estudio se referencia a necesidades extrínsecas al conocimiento y en nuestro caso las que se presentan en el mercado, demandas laborales y necesidades sociales.

En el caso del campo académico de la comunicación, la recontextualización oficial proporciona las regulaciones que construyen las agencias pedagógicas sobre los contenidos y denominaciones. De esta forma proporciona los límites de lo que puede entrar en el campo pedagógico de reproducción. Las agencias pedagógicas del Estado (MEN, Icfes, Anceca, MEC) y otras como Afacom la legitimidad oficial de dar los direcciona-



mientos para la organización del currículo de los programas de formación profesional.

Los tres países que hacen parte del estudio tienen procesos y formas de organización curricular divergentes. Brasil ha fortalecido sus áreas específicas de profesionalización como son periodistas, publicistas, relaciones públicas y cineastas, a pesar de las continuas presiones de la institucionalidad por imponer un solo currículo en todo el país. España ha cambiado de licenciatura en Ciencias de la Comunicación a Licenciaturas en Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo, teniendo que liderar esta propuesta desde las universidades.

Por su parte, Colombia ha aceptado a regulación institucional sin mayores problemas y ha adaptado tanto los contenidos curriculares como las denominaciones de títulos. Generalizado la formación en Comunicación social y en algunos casos con énfasis.

Referencias

- Allais, S. (2006). Problems with qualification reform in senior secondary education in South Africa. En M. Young y J. Gamble (ed.). *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education* pp.18-45. Cape Town: HSRC Press.
- Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Beck, J. y Young, M. (2015). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.



- Benwell, B., y Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I* (Vol. 1). Ediciones Akal.
- Bernstein, B. B., y Villa, M. D. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico: textos seleccionados*. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas, El Griot.
- Biglan, A. (1973a). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 53(3), 195 – 203.
- Biglan, A. (1973b) Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 53(3), 204–213.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La Distinción*. Barcelona: Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Argentina: Editorial Montessor.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Colombia: Centro Editorial Universidad del Valle.
- Díaz, M. (2012). The idea of the university in latin america in the twenty-first century. *The future university: Ideas and possibilities*, 59-70. doi:10.4324/9780203810446



- Fernández Fernández, J. M., y Ferreras, A. P. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 127(1), 33-53.
- Flowerdew, J., y Wang, S. (2015). Identity in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 81-99. doi:10.1017/S026719051400021X
- Foucault, M. (1979). Sobre a geografia. *Microfísica do poder*, 16, 153-166.
- Fuente Navarro, R. (1997). Campo académico de la Comunicación Desafíos para la construcción de futuro. *Revista Signo y Pensamiento*, (31), 4-50
- Fuente Navarro, R. (1999). La investigación de la comunicación en América Latina: condiciones y perspectivas para el siglo XXI. *Comunicación y Sociedad*, 36, 105-132.
- Gamble, J. (2013). Why improved formal teaching and learning are important in technical and vocational education and training (TVET). Chapter 6. Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice. Unesco-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Germany: Unesco.
- Hymes, D. H., y Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Krohling Kunsch, M. M. (2015). The academic fields of Organizational Communication and Public Relations in Brazil: characterization, scientific research and trends. *Revista Internacional de Relaciones Publicas*, 5(10), 105-124.



- Lewin, K. (1942). La teoría del campo y el aprendizaje. En *Conferencia. Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América*.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human relations*, 1(1), 5-41.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós.
- Martin-Barbero, J. (2000). Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación. En M. Morana (ed.), *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío de los estudios culturales* (pp. 17-27) Barcelona Cuarto Propio.
- Martino, L. M. S. (2013). A disciplinarização da Epistemologia no ensino da (s) Teoria (s) da Comunicação. *Intexto*, (29), 5-22.
- Millán, M. J. R. (2013). Interdisciplinary social science and applied research. [Interdisciplinarietà de la ciencia e investigación social aplicada] *Prisma Social*, 11
- Morrow, W. (2007). *Bounds of democracy: epistemological access in higher education*. Cape Town: HSRC Press.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sáiz Roca, M., Anguera, B., Civera, C., y de la Casa, G. (2011). *Historia de la psicología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Schein, E. H. (1972). *Professional education: some new directions*. New York: McGraw- Hill Book company.



Sierra Gutiérrez, L. I. (Marzo de 2016). La paradójica centralidad de las teorías de la

Comunicación: debates y prospectivas. *Palabra Clave*, 19(1), 15-56. DOI: 10.5294/pacla.

2016.19.1.2

Vassallo de Lopes, M, Fuentes, R. (2001) Comunicación, campo y objeto de estudio: perspectivas reflexivas latinoamericanas. México: Iteso.