

# El campo Comunicación-Educación, una mirada crítica

---

**Fernando Aranguren Díaz**

**Hernán Javier Riveros Solórzano**

**Borys Bustamante Bohórquez**

## El campo Comunicación – Educación, una mirada crítica

Este capítulo se ocupa de la problemática del “campo Comunicación-Educación”, a partir de una reflexión sobre el sentido mismo del término, esto es, las dimensiones e implicaciones de tipo conceptual, académico y político, que conlleva la apropiación y uso del término desde diversas circunstancias e interpretaciones. Para ello, se acude a la elaboración de una síntesis histórica del mismo considerado a partir de los conceptos que lo integran, la comunicación y la educación, cuya relevancia y protagonismo cobran vigencia durante el siglo XX en función de las particularidades de dicho periodo. Al realizar ese tipo de acercamiento, se advierten los matices ideológicos y epistemológicos que lo recorren, especialmente en lo que concierne al modo como se leen, analizan e interpretan, cuestiones centrales al mismo: lo popular en el sentido fuerte del término y la relevancia de ese aspecto para pensar y asumir teórica y prácticamente la realidad del campo. Igualmente, su potencial como lugar privilegiado para explorar el mundo circundante, antetodo lo que concierne al presente, a la conflictividad social y política derivada de la globalización y los procesos de resistencia que se libran frente a su ímpetu homogenizador; ¿desde dónde, cómo y con qué estrategia poder asegurar una amplia participación política que contribuya de modo eficaz al afianzamiento de una auténtica democracia social, incluyente y equitativa, garante de la identidad en y desde la diversidad? Es obvio que, en conexión con estos aspectos, se desprende una especie de balance del

---

campo, un examen crítico y propositivo, para pensar su situación actual y las perspectivas de mediano y largo alcance en su gestión.

## Breve revisión histórica y conceptual del campo

Ocuparse del “campo Comunicación-Educación” conlleva de entrada la necesidad de aclarar lo concerniente a sus orígenes y, en general, a las líneas de su desenvolvimiento histórico hasta alcanzar la conformación que hoy lo identifica y caracteriza. Y al emprender esa tarea se constata muy pronto una exigencia metodológica de principio: la correspondencia que guarda el campo con el contexto sociohistórico en que se genera, lo cual implica, además, asumir la interacción que se da entre ambos –contexto y campo- y que deviene factor estructural constitutivo de este último, sin el cual no se lograría una comprensión adecuada del mismo. Esta particularidad –propia de los hechos y fenómenos sociales- se mantendrá como una constante en el análisis del campo a lo largo de su historia, de modo que en cualquier momento que se le considere es preciso involucrar el contexto como elemento constitutivo del mismo. De ahí, así mismo, la complejidad y problematicidad que reviste por cuenta de tal correspondencia e interacción pues en esa articulación lo que se fragua es la propia textura de los conflictos y tensiones de una sociedad y una época vistos desde el tamiz que el campo propicia, y por ello también la posibilidad de generar desde aquí aportes válidos para la comprensión y solución de los temas y problemas que le competen, en especial en la comunicación, la educación y la cultura.

En cuanto a los orígenes, es factible pensar en una aproximación temporal que diferencie y reúna los antecedentes amplios y específicos del campo en una mirada integral, pues así se enriquece el conocimiento del contexto que lo enmarca y atraviesa y se propicia su potencial crítico y comprensivo para el análisis de la problemática respectiva. Esta es, en general, aunque con distintos énfasis, la tendencia que predomina entre los estudiosos del campo.

Sería imposible pensar el campo por fuera de la modernidad entendida como el marco histórico y social más amplio que, desde Occidente, ha determinado el acontecer de los cinco siglos precedentes y la configuración del actual ordenamiento geopolítico y cultural alrededor de la globalización económica y los procesos de autoafirmación y resistencia local que se despliegan a lo largo del planeta. Este es, en principio, el contexto amplio,

aquel al que se hace referencia con mayor o menor detalle para abordar y tematizar las cuestiones propias del campo, para ambientarlas en un marco de referencia apropiado y poder asumir puntos de vista y planteamientos validables frente a los hechos y fenómenos que por allí circulan.

La apreciación de Huergo (2011) al respecto resulta esclarecedora: “Un campo se define, se vivifica y se enriquece por los contextos que le dan origen y que lo configuran y refiguran, más que por las razones o desarrollos inmanentes del mismo, por muy sesudamente fundados que estos fueran.”, (p. 1). De acuerdo con su pensamiento, algo en lo que coincidimos plenamente, el contexto está en el campo, hace parte del mismo, lo irriga, se manifiesta, se complejiza y se deja leer a través de la interacción que guarda con los hechos y fenómenos que allí ocurren y se tipifican; es más, estos últimos adquieren rasgos más definidos en la medida en que se expresan en esa relación dialéctica, tanto que llegan a revestirse de un carácter diferenciador de los mismos, indispensable para su comprensión y manejo.

Llegado a este punto se pregunta el autor: ¿Qué procesos en qué contextos? ¿Qué prácticas de comunicación/educación?” La respuesta dibuja nítidamente la referencia a una modernidad en decadencia, en una sucesión de crisis que no termina del todo y que por ello mismo se torna significativa para comprender el ahora:

El tiempo post-neoliberal es denominado por algunos autores como “modernidad tardía”. Un tiempo en que “se están descomponiendo los parámetros que estructuraron la experiencia moderna del mundo pero en el que aún no afloran los principios alternativos que organicen otra experiencia” (Bensaïd, 2006, p. 29); Tiempo similar al que Antonio Gramsci llamó “crisis orgánica”, donde lo viejo muere, pero lo nuevo no termina de nacer. Un contexto que se caracteriza, al menos, por tres tipos de procesos: 1. el de crisis y deslegitimación de las instituciones modernas (entre ellas, las instituciones formadoras de sujetos y las de representación política); 2. el de inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social y las condiciones materiales de vida, en gran medida producida por las sucesivas y diversas reformas políticas neoliberales; lo que produce múltiples pobrezas y escenas de exclusión y de expulsión social; 3. el de explosión de diversos modos de enlazarse y actuar particulares más allá de las estipulaciones de los “contratos sociales” globales (modos que irrumpen descontroladamente en las situaciones y procesos sociales vinculados con comunicación/educación). Este tiempo de complejidad y conflictividad con sus

procesos es el que atraviesa y sirve de primera referencia interpretativa a la totalidad de espacios y de prácticas de comunicación/educación (Hurgo, 2011, p. 2).

Siguiendo su línea de análisis, el autor acude a lo que podríamos denominar una contrastación de hechos, de contextos, a partir de los cuales se evidencia el valor de lo que se podría calificar como contexto específico o próximo, y que es el referente indispensable para poder articular una interpretación consistente acerca de la realidad que interesa tematizar directamente. Como es obvio, el otro contexto, el general o amplio, actúa a través de este, se materializa en el contenido que soporta, y permite el encuentro con la realidad concreta, con la que se desea interactuar, conocer y explicar en función de una cierta expectativa personal, de un interés institucional, de una apuesta política y filosófica.

Vivimos una etapa nueva en América Latina, con ambigüedades e incertidumbres, pero con aires sociopolíticos prometedores; y esto provoca necesariamente nuevas reflexiones acerca de nuestro campo, que de hecho es absolutamente diferente a los desarrollos que el mismo ha tenido en Europa, en América del Norte o en Australia, por ejemplo. No nos anima tanto la novedad de los modelos surgidos en otros contextos ni nos alienta la tentación de copiarlos, sino que nos vivifica la riqueza y el sentido de nuestras propias búsquedas (que exceden en mucho “mis” búsquedas), situadas, estratégicas, articuladas con razones políticas que sueñan con la justicia y la igualdad social y la dignificación cultural de nuestras comunidades (Hurgo, 2011., p.1).

Y ya desde una óptica casi íntima vendrá enseguida la tematización de eso concreto incrustado en la cotidianidad de su país, de la ciudad, de las comunidades con las que mantiene un contacto permanente y a partir de las cuales, por sus búsquedas e inquietudes, por sus movilizaciones y demandas, por sus sueños y aspiraciones, se articularán discursos y prácticas y se incursionará en los distintos escenarios en los que el campo toma cuerpo y fuerza –la calle y la plaza, la escuela y lo educativo, las organizaciones sociales y las alianzas de pares, los medios masivos y las redes sociales- para manifestarse en nombre de aquellos que así se sienten bien interpretados. Lo demás será el tono de la palabra, la envergadura del análisis, la postura ideopolítica que se asuma para participar en los debates que tensionan el campo e influyen en la discusión pública de los grandes temas de interés nacional y local, pero eso ya es otro asunto, ajeno por el momento a la finalidad de este texto.

Al examinar otras revisiones del campo se advierten notables diferencias en el modo de asumir el contexto frente a la lectura de Huergo, lo cual afecta, de algún modo, la percepción de los fenómenos propios del campo y la forma como este puede resonar frente a otros discursos y temáticas que recorren el análisis social. No se trata solo de una diferencia en cuanto al énfasis político del campo, sino también involucra una cuestión de orden epistemológico y filosófico que afecta la forma de entender el campo en su relación con el conjunto de los procesos socio-culturales y educativos.

Es el caso del texto elaborado por Cubides y Valderrama (1996), quienes formulan algunas propuestas investigativas para el campo Comunicación-Educación, propuestas que se fundamentan en tres párrafos iniciales en los que se hace una rapidísima alusión al contexto, para ocuparse enseguida con algún detalle de los tópicos que se consideran pertinentes para el ejercicio investigativo: “Comunicación-Educación y la relación pedagógica en la escuela; recepción de medios y Comunicación-Educación.” (p.1).

La razón de fondo para justificar dichos tópicos investigativos se expresa así:

Es ya reconocido por parte de la comunidad académica mundial el hecho de que estamos asistiendo a profundos cambios en los diversos órdenes de la sociedad actual. Existe conciencia del reordenamiento general de la cultura de la humanidad en las postrimerías del siglo XX...” (Cubides y Valderrama, 1996, p. 1). Enseguida se resalta un aspecto que, a juicio de los autores, ocupa un lugar central en este proceso: “De los múltiples cambios se han destacado especialmente los ocurridos en el campo de la comunicación y el lenguaje, los cuales sin duda alguna afectan todos los demás ámbitos de la vida social, entre ellos el de la educación (Cubides y Valderrama, 1996, p.2).

Claro está, no se trata de pedir aquí una argumentación exhaustiva acerca de las premisas que, en el orden histórico y cultural, enmarcan la importancia de los acontecimientos y factores que preceden a los tópicos señalados por los autores para dar pie al ejercicio de investigación, pero si se podría enriquecer dicha labor de enmarcación de estas temáticas investigativas, en ese ámbito histórico cultural, que les garantizaría su resonancia y su adecuada comprensión a la luz de lo que ha sido y es la realidad de la que hacen parte tales fenómenos.

Otro tanto ocurre con el texto de Espitia y Valderrama (2009), como en el que los autores apuntan hacia “una apertura política del campo

Comunicación-Educación". Como se trata de un importante esfuerzo de sistematización de los puntos que, a juicio de los autores, estarían definiendo el horizonte del campo para la primera parte del siglo XXI, se esperaría que en la descripción de tales puntos y en el análisis y caracterización de los mismos pudiese el lector contar con las referencias analíticas y críticas no solo de cada punto en sí, sino del punto en su conexión con el mundo histórico, con los contextos tanto científicos como educativos y comunicativos que los sitúan en esa cresta que amerita su respectiva problematización. Aquí, esta ambientación histórica y cultural, se disuelve en la tematización misma de los puntos, lo que en apariencia facilita el examen puntual de cada temática pero en desmedro de su propia génesis y manifestación concreta, lo que oscurece un tanto su auténtica comprensión. Esto es interesante, además, si se tiene en cuenta la discusión que los autores sugieren desde los diferentes puntos para referirse a los enfoques y posibles marcos de la discusión y el debate sobre el modo "crítico" de leer la cuestión o la problemática modernidad-colonialidad. ¿Cuál sería la lectura inclusiva de esta problemática sobre la que ellos llaman la atención para "evitar la réplica colonialista de los discursos sobre el desarrollo y temas afines?

Finalmente, está el trabajo de Rosa María Alfaro (1999), quien habla de la relación comunicación y educación (no de campo) como "una alianza estratégica de los nuevos tiempos", y quien en su esfuerzo por situar esta relación de valor estratégico para este siglo no descuida la necesidad de ubicar los mínimos históricos de los ejes en cuestión:

Sistemas ambos -el comunicativo y educativo – que han tendido históricamente a convivir en nuestros países en la misma etapa y no de manera secuencial como en el viejo continente. De hecho, cuando la escuela empieza a extenderse y democratizarse, los medios estaban ya presentes... En el continente la comunicación fue haciéndose de masas, en este siglo. La espontaneidad y el entretenimiento son su punto de partida y de llegada. Se ligó a las culturas populares interactuando con ellas. Ha ido forjándose e invadiendo la vida cotidiana y privada desde la ocupación de los momentos de ocio. Así ha ligado placer con aprendizaje individual... En cambio, la educación, hija del Iluminismo y el uso de la razón instrumental, puso el énfasis en la actividad cognitiva, en la transmisión del saber acumulado por las sociedades desarrolladas hacia las que están en trance o voluntad de serlo..." (Alfaro, 1999, pp. 11-12)

Queda claro, en consecuencia, que la lectura de lo que estamos denominando “campo Comunicación-Educación” puede hacerse más o menos diferente, más o menos crítica, en la medida en que la noción de contexto sea utilizada por el autor para ubicar la génesis y la evolución histórica de los fenómenos y problemas que aborda desde este lugar de la argumentación, y que ello derivará en una mayor o menos comprensión y capacidad crítica para utilizar los conceptos y los principios teóricos así construidos.

## Sentido de la expresión “campo Comunicación – Educación”

Hablar de “campo Comunicación–Educación” implica, entre otras cosas, preguntarse por el sentido profundo de dicha expresión para saber exactamente de qué se está hablando, para poder argumentar con propiedad en relación con lo que significa dicha expresión pues es a partir de estas premisas que la expresión puede llenarse de contenido y adquirir las dimensiones que se presupone la articulan, recorren y la dotan de una serie de aspectos que le dan consistencia y valor en el orden epistemológico, filosófico, académico, científico, etcétera.

No es extraño encontrarse en el mundo académico con, no solo preguntas, sino auténticas inquietudes y hasta niveles de confusión y preocupación por parte de muchos de los estudiantes que incursionan por primera vez en el mundo de la comunicación al ocuparse de la definición de dicho término. La cuestión en síntesis es esta: si, como veremos enseguida, la comunicación se define como un campo de conocimiento en construcción, ¿qué es, entonces, lo que se quiere decir cuando se habla del “campo comunicación – educación”?; ¿es un campo distinto al primero?, ¿y si no, cómo es y cómo se explica su relación con aquel?, ¿o es, acaso, un subcampo o algo similar?, esta es una cuestión no menor y la claridad que se alcance a este respecto tiene indudables implicaciones de tipo epistemológico, metodológico, académico a la hora de hacer referencia a la expresión que estamos analizando. En este texto tocaremos brevemente algunos aspectos incidentales de la cuestión.

En un texto colectivo, de largo alcance y con múltiples aportes e implicaciones de orden epistemológico, metodológico, académico para enriquecer una problemática como la que aquí mencionamos, Vasallo de López y Fuentes

Navarro (2005) recogen los aportes de todo un colectivo que se ocupa de “la comunicación: campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas”. Este texto se constituye en un referente obligado para el análisis y tematización no solo de la problemática del campo comunicación – educación, sino de la comunicación misma en su conexión con la sociedad.

El documento se ocupa de la revisión teórica y conceptual así como práctica y metodológica del concepto de comunicación. Y lo hace tomando en consideración los alcances, de un lado, de lo que se ha calificado como la crisis y revolución desde las ciencias sociales a raíz de la emergencia del lenguaje y la comunicación como factores vertebradores de la experiencia humana y de la experiencia científica en particular; pero también en conexión con el contexto de la globalización y la impronta de fenómenos que acarrea a su paso.

Precisamente, es en relación con estas cuestiones que se rearticula y, de algún modo, se redefine la noción de comunicación, no tanto como una disciplina particular en sí misma, provista de un objeto, un método y un lenguaje propios, sino la comunicación como un lugar de encuentro, de cruces, de fronteras (García Canclini, 2005); la comunicación como un espacio de construcción y reconstrucción del conocimiento social, del análisis cultural, inseparables de los contextos socio históricos y políticos en que estos conocimientos toman cuerpo y forma desde la vida o desde el devenir vital.

la globalización, en sus más variados aspectos, se volvió el tema hegemónico en los estudios y reflexiones actuales en el campo de la comunicación... diversos estudios serios abordan cuestiones cruciales acerca de la nueva fase de desarrollo del capitalismo neoliberal; las traducen en la imperiosa necesidad de comprender la globalización en su densidad y ambigüedad, y proponen tematizarla a través de pistas conceptuales, como la “cultura-mundo” (Martín-Barbero, 1998), la “comunicación-mundo” (Mattelart, 1993), la “sociedad de la comunicación” (Vattimo, 1992) o el “paradigma de la globalización” (Ianni, 1994). Lo que hay de nuevo en esto es que el campo de la comunicación se vuelve muy complejo, haciendo explícito el error epistemológico de continuar tratando a la comunicación como un objeto de estudio en una perspectiva meramente instrumental, sea a través de la crítica puramente ideológica, sea a través de la afirmación funcionalista. Así, el enorme interés por el tema de la globalización ha generado aportes renovadores en los estudios de comunicación al realizar encuentros interdisciplinarios, proponer

nuevas categorías de análisis y propiciar un trabajo conceptual más complejo (Vassallo-de-Lopes, M. I., & Fuentes-Navarro, R, 2005, p. 9).

En la complejidad de ese campo, tal como se muestra en la cita anterior, emergerá gradualmente un “nuevo” campo o, como ya se señaló, una “relación estratégica” entre comunicación/educación, lo que da indicios de su particularidad constitutiva y en cierto sentido de sus alcances a nivel práctico, operacional, de gestión. Esta génesis, hecha a veces casi que de filigranas está bien identificada y señalada por Huergo (2011b):

Hace 15 años realizamos una breve investigación que concluyó en la propuesta de considerar a *comunicación/educación* como un campo (Huergo, 1997). Luego, con la colaboración de María Belén Fernández, hace 10 años nos preocupamos por resaltar las dimensiones que adquiriría ese campo en situaciones complejas y conflictivas (Huergo y Fernández, 2000). Finalmente, hace unos 5 años, se puso de relieve la importancia en este campo de las tradiciones residuales y de un carácter eminentemente político cultural (Huergo, 2005); ese era, para nosotros, su sentido (Huergo, 2011b, p. 19).

En esta especie de confesión de autor, Huergo hace visible la contingencia de lo que se denominará en adelante el campo Comunicación-Educación; contingencia que no le resta mérito, importancia o profundidad a la problemática que envuelve y que es enteramente compatible con la del campo de la comunicación en su conjunto, y en la que lo político y lo cultural adquirirán una relevancia extrema dada la creciente conflictividad de los procesos históricos y sociales en América Latina. Porque ese es otro aspecto de la cuestión que es pertinente resaltar ahora: este campo Comunicación-Educación es fruto del análisis, la reflexión, el aprendizaje acumulado en diversas experiencias ocurridas en la región alrededor de la relación comunicación – educación – como bien lo señala y reconoce Alfaro (1999)-.

Así, pues, podríamos acotar, a modo de cierre provisional de este punto: la especificidad del campo Comunicación-Educación, es decir, aquello que lo legitima en tanto objeto de estudio e investigación, y que le permite establecer claramente su conexión con el universo de la comunicación y, por ende, con el conjunto de las ciencias sociales, requiere, además de los aportes y los esfuerzos, de las contribuciones señaladas en los textos aquí referidos, un esfuerzo teórico y práctico de sistematización, a modo de balance crítico, que permita establecer su pertinencia, su legitimidad epistemológica y su horizonte de acción en función de animar y acompañar los procesos

sociales, políticos y culturales de la región. En este sentido, y solo en este, es que hablamos del campo como de un lugar provisional, de un paréntesis conceptual que requiere ser llenado de forma significativa para evitar los equívocos, las confusiones mencionadas.

## Algunas cuestiones centrales al campo

Tras esta rápida revisión de diversos aspectos relacionados con el campo Comunicación-Educación, aclarando que aún quedan algunas cuestiones fundamentales por resolver respecto del mismo para alcanzar un conocimiento adecuado de su naturaleza y perspectivas para el siglo XXI, y con el propósito de aunar elementos para la reflexión que contribuya a consolidar esa visión más completa del campo, nos parece pertinente consignar aquí algunas anotaciones en relación con lo que podríamos considerar elementos claves o centrales para comprender la problemática del campo Comunicación – Educación.

Lo primero, tiene que ver con la afirmación de Huergo (2011), - ya citada - en relación con la fuerza que dinamiza al campo, esto es, con aquel factor del cual proviene, por decirlo así, el insumo determinante para los desarrollos del campo, que el autor sitúa en este caso dentro del campo.

En este mismo orden de ideas, Huergo (2011) identifica y propone tres ejes articuladores de las dinámicas del campo, a través de los cuales es factible tener tanto una visión de conjunto de la problemática que lo anima, como también disponer de áreas específicas para el ejercicio de las diferentes actividades y prácticas que demanda la atención del campo. Los ejes son respectivamente:

- *los espacios institucionales educativos*", con lo cual, dice el autor, "asistimos a un momento de crisis de las instituciones formadoras de sujetos, debido en gran medida a la inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social respecto de las condiciones materiales de vida" (p.2). Y agrega, "En el aparato escolar existen importantes dificultades para comprender la cultura mediática, la oralidad secundaria, las llamadas "culturas prefigurativas", las alfabetizaciones posmodernas, la complejidad, la conflictividad (p.4).

- *los espacios mediático – tecnológicos*”, en relación con los cuales observa “En los espacios mediático-tecnológicos adquieren relevancia dos conceptos centrales: el de cultura mediática y el de tecnicidad, para comprender las transformaciones culturales que se producen respecto de comunicación/educación.” (p.6) Y enseguida, argumenta:

-Como sostiene María Cristina Mata, el concepto de cultura mediática, alude a un diferencial de poder: a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios...(p.7).

Y a continuación, agrega:

La tecnicidad: es un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad (cf. Martín-Barbero, 1990)... La técnica, entonces, no posee “efectos” instrumentales y lineales, sino que se articula en la cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el sensorium (como lo señalaba Walter Benjamín), esto es, en los modos de sentir y percibir y en las formas de producirse la experiencia social” (p.7.)

- *los espacios socio – comunitarios*, para hacer referencia a

“una multiplicidad de espacios y experiencias tales como las que se producen en las organizaciones populares, los movimientos sociales, los agrupamientos juveniles, sean en su forma “tribalizada” o en sus versiones culturales más organizadas, los medios comunitarios (en cuanto “comunitarios”), los nucleamientos que se definen en torno a las diferencias de género, sexuales, religiosas, étnicas, generacionales, laborales, etc., las organizaciones que surgen por la experiencia de desprotección social, incluso las que emergen en la vivencia espontánea y cotidiana de la ciudad” (p.11).

Esta descripción y al mismo tiempo caracterización de lo que podríamos llamar espacios o ejes articuladores del campo en la perspectiva de Huerfano parece apropiada para abrir las conexiones del campo hacia el universo social, político y cultural que, en un determinado contexto, lo arropa.

Un tema de obligada referencia al campo Comunicación-Educación también para adelantar el debate respectivo y ligarlo a algunas lecturas e

interpretaciones de tipo crítico, de pretensión decolonial, tiene que ver con la noción de lo popular. En esto seguimos las ideas de Martín Barbero (2003). Como es bien sabido, la noción de lo “popular” ha sido objeto de continuas discusiones de tipo teórico, académico, político, y ha alimentado todo un universo de publicaciones acerca de los diferentes usos y sentidos con que este concepto se ha cargado en diversos momentos y en distintos lugares de la geopolítica moderna. El propio Martín Barbero es uno de los grandes animadores de esta discusión al hallar la muy estrecha relación entre lo popular, lo masivo y la comunicación de masas, y junto con los aportes de algunos de los teóricos de la Escuela de Birmingham ha plasmado en diferentes obras y reflexiones<sup>10</sup>, las consideraciones de fondo sobre esta problemática que, para América Latina en particular, resultan sumamente provechosas.

Cuando hablamos de lo popular, en ese caso desde América Latina, es preciso diferenciar la forma y el fondo de los acontecimientos sociohistóricos, políticos y culturales que han dominado la región y que han ido moldeando su respectiva fisonomía con las peculiaridades propias de cada uno de los países y lugares que se pueda resaltar; estos procesos contienen en sí mismos los referentes claves para su análisis e interpretación, y es indispensable cuando se realiza esta operación analítica e investigativa no perder de vista eso específico frente a lo que, en relación con la misma temática, ha ocurrido en otras latitudes geográficas y tradiciones académicas y culturales. En esta línea de pensamiento Martín Barbero (2003) escribe:

Respecto a la “especificidad” latinoamericana, me refiero a la no contemporaneidad entre los productos culturales que se consumen y el “lugar”, el espacio social y cultural desde el que esos productos son consumidos, mirados o leídos por las clases populares de América Latina. Ello implica plantearnos en serio el espacio del receptor, es decir del dominado y su actividad, toda la producción oculta en el consumo, la de complicidad pero también la de resistencia. Y al plantearnos eso constatamos que en América Latina, a diferencia de Europa y los Estados Unidos, la cultura de masa opera mayoritariamente no sobre un proletariado-clase media establecido sino sobre unas clases populares y medias a cuya desposesión económica y desarraigo cultural corresponden una memoria que circula y se expresa en movimientos de protesta que guardan no poca semejanza con los movimientos populares de la Inglaterra de fines del s. XVIII y la de España del s. XIX, movimientos que siguen desafiando los esquemas

10 Entre otras obras del autor, quizá de las más importantes, se pueden citar: *De los medios a las mediaciones* (1987); *procesos de comunicación y matrices de cultura* (1987), ver con los otros. *Comunicación intercultural* (2017); y gran cantidad de artículos en revistas especializadas.

políticos y los análisis históricos al uso. Es una memoria de sufrimientos y de luchas desde la que se ha gastado una identidad cultural que el imaginario de masa está desactivando aceleradamente, pero en lucha con otro imaginario: ese del que dan cuenta los relatos, los cuentos y las novelas que recogen la memoria narrativa de América Latina (p.1).

En este orden de ideas, el análisis de Martín Barbero y de otros autores que coinciden con él, en cuanto a pensar en términos de mediaciones diversas y complementarias la presencia e interacción de la comunicación con la totalidad del acontecer social, es preciso no perder de vista la forma como eso “popular” se afectará por lo masivo y se recompondrá sin perder su esencia pero tampoco sin renunciar a ser una expresión de las manifestaciones culturales en el mundo globalizado, tal como lo señala en el artículo citado. Y esto nos permite también llamar la atención sobre el énfasis con que algunos de los autores revisados (Espitia y Valderrama, 2009) arman sus argumentaciones para pensar por ejemplo la relación modernidad / colonialidad en América Latina y lo que ello conlleva para el campo comunicación – educación.

La cuestión en esencia es esta: ¿desde dónde y cómo se piensa dicha relación? ¿Cómo se ensambla un pensamiento “propio” frente a lo que podría entenderse como un pensamiento “ajeno”, por no decir europeo o norteamericano? ¿Cómo resuena aquí este argumento del más reciente trabajo de Martín Barbero (2017):

y estallan las fronteras, porque el mercado las estalló. Esto significa que hoy todas las culturas, cualquier cultura, están expuestas a otras culturas; incluso las culturas nómadas de la Amazonía están expuestas a los turistas ecológicos... cuando usamos la palabra *comunicación* para hablar de relaciones entre las culturas del país creo que lo único que decimos es que estamos expuestos a todas sus culturas. Pero las culturas han vivido solo así: expuestas a las otras culturas... sin intercambio no hay cultura; una cultura que se encierra se suicida. Las culturas, como los seres humanos, han vivido del intercambio (p. 133 – 134).

## Bibliografía

Alfaro, R. (1999). Comunicación y educación: una alianza para los nuevos tiempos. En: *Signo y Pensamiento* (núm. 34), Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.

Cubides, H. y Valderrama, C. (1996). Comunicación-educación: algunas propuestas investigativas En: *Nómadas* (núm. 5), Universidad Central Bogotá, Colombia.

Espitia, U. y Valderrama, C. (2009). Hacia una apertura política del campo comunicación – educación. En: *Nómadas* (núm. 30), Universidad Central Bogotá, Colombia.

Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación.

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. UNLP. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación Social.

Huergo, J. (2011a). *Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política*. Disponible en: <https://maestriaeduca.files.wordpress.com/2011/11/comunicacion-educacion1.pdf>

Huergo, J. (2011b). Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado. En: *Da Porta*, E. Comunicación y Educación. Debates actuales en un campo estratégico. Córdoba: Córdoba.

Huergo, J. y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Martín – Barbero, J. (1987a). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Anthropos.

Martín – Barbero, J. (1987b). *Procesos de comunicación y matrices de cultura*. Disponible en <https://es.scribd.com/document/112910119/Martin-Barbero-Jesus-Procesos-de-comunicacion-y-matrices-de-cultura>.

Martín – Barbero, J. (2003). *Cultura popular y comunicación de masas*. Disponible en: <https://www2.uned.es/ntedu/asignatu/3JMartinBarbero.htm>

Martín – Barbero, J. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vassallo-de-Lopes, M. I., & Fuentes-Navarro, R. (Coords.). (2005). *Comunicación: campo y objeto de estudio*. Perspectivas reflexivas latinoamericanas. Jalisco: ITESO.