

# Escuela, maestros y comunicación. Aportes para la historia de la comunicación-educación en el final del siglo XX

School, teachers, and communication. Contributions to the communication-education history at the end of the 20th century

DOI: <https://doi.org/10.18566/comunica.n46.a03>

Recibido: 31 de agosto de 2021

Aceptado: 3 de noviembre de 2021

## Resumen

Este artículo deriva de la tesis doctoral *Sentidos comunes. Saberes y experiencias de maestras y maestros en el campo comunicación educación en Bogotá*, desarrollada en el doctorado en Educación DIE-UD. Aquí se exponen los resultados de uno de los componentes principales de la tesis, el cual está centrado en la reconstrucción histórica de la incorporación de los interrogantes hechos desde la comunicación a la educación, la escuela y los maestros en busca de explorar sus raíces y procesos. El estudio se lleva a cabo a través de una mirada histórica y, para la reconstrucción específica del periodo, en este artículo se presentan testimonios orales de los líderes de procesos de investigación, formación e institucionalización del campo comunicación-educación en Bogotá durante los años 90 del siglo pasado. Aparte de recuperar este periodo crucial para comprender la evolución del campo, la reconstrucción histórica expresa las tensiones en el origen del campo académico de la comunicación-educación y devela las asimetrías que marcaron la relación con los maestros y la escuela en ese momento. El análisis muestra la configuración de las preguntas acerca de la escuela, los saberes y las prácticas de los maestros y maestras; además, permite analizar las dinámicas propias del contexto en que se fue dando forma a este campo académico en el final del siglo XX.

## Gilberto Eduardo Gutiérrez

Doctorando en Educación del doctorado interinstitucional en Educación DIE-UD. Magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor asistente del Departamento de Comunicación de esta misma institución. Miembro de los grupos de investigación “Jóvenes, Culturas y Poderes” y “Comunicación, Medios y Cultura”.  
Orcid: 0000-0002-5116-676X  
[gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co](mailto:gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co)

## Palabras clave

Comunicación-educación, Saberes, Campo académico, Historia, Maestros, Escuela.

## Keywords

Communication-education, Knowledges, Academic field, History, Teachers, School.

## Abstract

This article belongs from the Doctoral thesis: *Common senses: female and male teachers in communication-education field in Bogota*. developed in the Doctoral program in Education DIE-UD. The article presents one of the main components of the thesis: the historical reconstruction of the incorporation of the questions done by communication field to education, school and teachers to explore its roots and processes. Research follows a historical perspective in order to reconstruct the analyzed period, this article is based in collected oral testimonies of leaders in the research processes, formation, and institutionalization of the communication education field in Bogotá on XX century nineties. By side, to recuperate this period of the field evolution, also the historical reconstruction tells the tensions and contradictions on the origins of the communication-education academic field and shows how it was established an asymmetric relation with teachers and the school in that moment. The analysis presents the configuration of the questions about school, knowledges and practices of male and female teachers, as same as it permits to analyze context dynamics in the emergence of the academic field by the end of 20th century.

La relación comunicación-educación como práctica e interrogante en América Latina posee una larga historia que, siguiendo a Amador y Muñoz (2018), puede periodizarse a partir de tres momentos: el de los pioneros (desde los inicios del siglo XX hasta los años 70), la reconfiguración (los años 80 y 90) y el desborde del campo (el inicio del siglo XXI). En particular, la etapa de reconfiguración dio lugar a un tránsito de las prácticas dispersas y motivadas por la relación crítica e innovadora con los medios y la preocupación por el papel de las prácticas comunicativas en la educación, en especial en las dinámicas escolares y los procesos de liberación hacia un paulatino desarrollo de las formas de institucionalización y creación de comunidad experta, además de las formas de circulación y difusión de sus elaboraciones, que derivan en lo que puede entenderse como un campo (Bourdieu, 1990), y en particular un campo académico. Este cambio se expresó en la proliferación de publicaciones, eventos, programas curriculares y temas de agenda que interpelaban las relaciones entre comunicación y educación a finales del siglo pasado (Álvarez, 2009; Valderrama, 2000; Herrán, 1999).

A pesar de que dicho proceso es explícito en las bibliografías y de que está marcado en la normatividad (las políticas públicas), en las tradiciones referidas en los estados del arte y en las instituciones surgidas en ese contexto no ha sido estudiado con todo el detalle que merece (Saldarriaga, 2015) (Muñoz y Mora, 2016). Estudiarlo trae consigo la posibilidad de

reconocer quiénes, cómo, en qué contextos y a partir de qué preguntas, problemas o procesos fueron dando forma al campo académico emergente, y, a la vez, de cierto modo hallar pistas que permitan develar el modo en que al ir dando forma al dicho campo se fueron marcando rasgos, enfoques y comprensiones que implícita o explícitamente perviven en la actualidad.

La reconstrucción documental y testimonial sobre los años 90 en Bogotá permite mostrar ese tránsito, en el cual se traslucen los debates globales, nacionales y locales, así como el posicionamiento de los saberes, en particular los de la comunicación y la educación, y, por supuesto, de los sujetos, que en este caso pueden perfilarse desde los expertos y los maestros.

Aunque en el conjunto de la tesis se desarrolla ampliamente y se trabaja especialmente desde y con la voz de los maestros y maestras, el presente artículo focaliza su mirada en un grupo de expertos cuyo posicionamiento y trayectoria en el momento estudiado los localizó como actores privilegiados para darles forma a los procesos y dinámicas de configuración del campo académico.

## **Una escuela por inventar y unos maestros por transformar**

Lo comunicativo constituyó un eje central de la transformación educativa en el inicio de los años 90, y el maestro y la escuela eran el objeto central de esa transformación. Siguiendo la perspectiva de Huergo (1999, 2011), se comprende que la comunicación-educación está atravesada por las determinaciones y pugnas políticas y culturales del contexto; por tanto, es necesario localizar la década de los 90 en eventos que sin duda formaron la evolución de la comunicación-educación en el país y en Bogotá.

Colombia había cambiado su Constitución Política en 1991, y tras su promulgación había comenzado a desarrollarse una pedagogía social sobre la Carta Magna y los aprendizajes necesarios para dotar a la ciudadanía de esa nueva comprensión; igualmente, el país vivía un periodo intenso de violencia en la lucha contra el narcotráfico y en medio de las infructuosas negociaciones de paz con actores armados distintos al Movimiento 19 de Abril (M-19), que se había incorporado a la vida civil en una negociación en la cual la Constitución era un escenario de despliegue del pacto por el que habían dejado las armas. La ampliación de los canales de participación democrática, por medio de asuntos como la elección popular de alcaldes, había llevado, de hecho, a la emergencia de movimientos ciudadanos que rompían el tradicional bipartidismo. Al tiempo, sobre este telón de fondo político de democratización, se daba impulso a la apuesta neoliberal y se

incorporaba el país a los ritmos de la globalización a partir de reformas como la llamada *apertura económica*.

Para el sector educativo, el conjunto de cambio tuvo consecuencias importantes no solo en los requerimientos a la educación como *transmisora* de esa idea de nuevo país refundado en la Constitución, sino que, de la mano de esta, tomó rumbo el diseño y puesta en marcha de la ley general de educación en 1994, y con ella la formulación de los planes decenales de educación, el primero de los cuales fue promulgado precisamente en 1996 (su debate y preparación se llevó a cabo durante 1995).

En estos ocurre explícitamente la incorporación de la racionalidad de la gestión a través de la participación en la planeación y el horizonte puesto en el desarrollo, bajo el norte de los poderes tecnocráticos posicionados en los diversos contextos de debate y decisión, como sin duda ocurrió en las siguientes décadas, lo que llevó a ciclos de privatización y debilitamiento de la educación pública. En estas normas y en los debates que las fundamentaron, la relación entre comunicación y educación tuvo un lugar clave, y sobre todo lo hizo en cuanto perfiló una idea de lo que debía ser la escuela y cómo deberían transformarse los maestros para actuar en estas nuevas condiciones.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), creado en 1994 durante la Alcaldía de Antanas Mockus, publicó dos libros. El primero, *Colombia al filo de la oportunidad*, fue un informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, convocada en 1993 e instalada por el Gobierno de César Gaviria de la mano de Rodolfo Llinás, Gabriel García Márquez y Carlos Vasco como coordinador, y que tuvo el reto de la producción de unas recomendaciones a modo de bitácora que darían el trazado sobre el futuro del país.

El segundo fue un libro que compilaba algunos documentos acerca de la formación de maestros, preparados por diversos grupos y expertos para la Misión (Amaya *et al.*, 1995). Este conjunto de textos deja ver cómo los asuntos de la comunicación y su relación con la educación se consideraban cruciales. Expertos como Francisco Cajiao, Gladys Amaya, Bernardo Toro, entre otros muchos, mostraban el lugar estratégico de la relación comunicación-educación (Cajiao, 1994).

A la vez, el propio alcalde Mockus había movilizado el inicio de los foros pedagógicos distritales, que año a año fueron dando cuenta de los debates acerca de la educación desde los maestros y hacia los maestros, y en ellos, de manera constante, se ponían en el centro los asuntos de la transformación, como lo muestran los nombres de algunos de los foros:

Cómo Inventamos Otra Escuela o Cómo Formas ciudad y Ciudadanos. También lo muestran el perfil de sus invitados e incluso la insistencia en hacer procesos participativos a través de medios de comunicación locales mediante herramientas digitales que constituían una innovación apenas emergente. La prioridad era clara: sin cambios en el acceso a los lenguajes y sin la transformación en los modos de ser de la comunicación en la escuela no habría educación de calidad ni se rompería la tradición instruccional que dominaba el contexto escolar.

Es de resaltar que este debate no era ajeno a Mockus y su equipo de trabajo, y que traía las raíces de los debates del movimiento pedagógico de los años 80 en voces tempranas como la de Marco Raúl Mejía (1988, 1995), mientras el llamado Grupo Federici, donde también participaban Carlos A. Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro, movilizaba la discusión sobre lenguaje, saber y calidad de la educación (Mockus *et al.*, 1987), y había traído como vertiente al diálogo algunas tradiciones académicas: la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas y las perspectivas sociolingüísticas sobre códigos y poder en la educación de Basil Bernstein, introducidas en Colombia por el profesor Mario Díaz, de la Universidad del Valle (Bernstein y Díaz, 1985).

En este mismo contexto nace el desarrollo de una serie de publicaciones que van a abrir espacio a la formalización académica de los debates e irán dando forma a un campo académico. La primera de ellas fue la revista *Pedagogía y Saberes*, de la Universidad Pedagógica Nacional, donde Tomás Vásquez como editor reúne las perspectivas del debate y traza la trayectoria de la relación entre comunicación y educación, la cual define por medio del paso de práctica social a medios, y de allí a la política y su incorporación a la escuela y para los maestros (Vásquez, 1995).

Junto con esta, la Editorial Magisterio pone en el centro de sus series la discusión comunicativa desde diversos ámbitos, entre ellos el libro de Alejandro Álvarez ... *Y la escuela se hizo necesaria* (1995); el texto de José Antonio Durán acerca del proyecto educativo institucional (1995); la obra síntesis del trabajo del Grupo Federici, *Las fronteras de la escuela*, en la que se extiende la clave de comprensión de la escuela desde la tríada Bernstein-Habermas-Kohlberg, con el arraigo comunicativo ya aquí examinado (Mockus *et al.*, 1995); y también el libro de Nicolás Buenaventura *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social* (1995), cuyo arraigo en la necesidad del diálogo y la palabra que constituye procesos colectivos es totalmente explícito y notorio.

En este mismo contexto, se abre un lugar central la reflexión de Jesús Martín-Barbero, cuyos trabajos fueron construyendo la pregunta por el modo de

pensar la educación desde la comunicación y por las prácticas propias de la cultura escolar en tensión con las mediaciones producidas en los fuertes cambios de descentramiento de las culturas alfabéticas, lo urbano y los medios de comunicación y las tecnologías emergentes. Del periodo objeto de estudio se pone en un lugar central el texto que publica en el año 96 y que expresa su aporte a los procesos de institucionalización que tendrán lugar en las universidades Central y Pedagógica, y con la cual los testimonios presentados están atravesados (Martín-Barbero, 1996).

Finalmente, aunque localizado en el año siguiente, cierra este mapa la publicación del número 5 de la revista *Nómadas*, publicación del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, en la que se teje buena parte de las tradiciones señaladas hasta aquí y se instauran otras voces que van formando la comprensión del lugar de los maestros y la escuela en el campo comunicación-educación; por su carácter, esta edición de la revista se convirtió en referente e hito de dicho campo. Allí Carlos Augusto Hernández (1995), miembro del nombrado Grupo Federici, hace un llamado para “invitar a maestros e investigadores a afrontar el reto del diálogo entre pedagogos y teóricos de la cultura y la comunicación. Pero es necesario insistir en que, para sobrevivir, la escuela debe enfrentar con flexibilidad e inteligencia las mutaciones culturales” (1995, p. 43).

### **Configuraciones del campo académico comunicación-educación. Lugares para la escuela, los maestros, las maestras y sus saberes**

A continuación, se aborda una serie de temas transversales a esta historia que, como se ha reiterado, no quieren ni pueden dar cuenta del dibujo total del campo comunicación-educación, pero sí permiten avizorar los diálogos en los que la escuela, los maestros y las maestras van haciéndose lugar como agentes y en calidad de referentes o asuntos por abordar en la emergente agenda del campo. Para esto, se retoman de manera central las voces de diversos sujetos que en posiciones y trayectorias distintas estuvieron presentes en ese proceso; ellos sirven como guía para indicar las conversaciones, temas y proyectos en los que la institucionalización del campo académico iba otorgando un lugar a la escuela, los maestros y las maestras en la comunicación-educación.

## Los orígenes mestizos del campo

El origen diverso y *mestizo* del campo se puede apreciar en la trayectoria de los entrevistados, miembros de la generación de reconfiguración y tránsito de la comunicación-educación, de acuerdo con lo planteado por Amador y Muñoz (2018). Dos de ellos fueron maestros en la educación básica: Ancízar Narváez<sup>1</sup> y Rigoberto Solano;<sup>2</sup> Tomás Vásquez<sup>3</sup> venía de la filosofía y para la época era profesor universitario en facultades de comunicación y educación; Carlos Eduardo Valderrama,<sup>4</sup> de la sociología de la cultura y los estudios ambientales; Rocío Rueda,<sup>5</sup> desde su formación como licenciada, se había centrado en la investigación etnográfica y las apropiaciones de tecnologías por parte de los maestros; César Rocha<sup>6</sup> venía de la educación y la comunicación popular; Germán Muñoz,<sup>7</sup> de la sociología y del trabajo directo con experiencias como Summerhill, y al lado de maestros como Paulo Freire, Francisco Gutiérrez y Michel Foucault.

En conjunto, las historias referenciadas aquí comparten no solamente la condición inter- o transdisciplinar de sus formaciones y actividades, sino que, a su vez, expresan cómo su acercamiento a la comunicación-educación los posiciona de manera diversa en los procesos más cercanos a las prácticas escolares, a los espacios académicos e investigativos, y a las tensiones que en el momento están en explosión: la expansión de las tecnologías de la información, los procesos políticos y sociales en marcha, las rupturas con la mirada positivista desde las ciencias sociales y la emergencia de prácticas y saberes de frontera, junto con las comprensiones del quehacer de los maestros y la escuela.

## El carácter del campo: la relación teórico-práctica

Esta condición mestiza del campo no se restringe a los orígenes disciplinares de quienes acuden a participar en el proceso de su discusión académica, sino que se expresa en el acceso desde vertientes más centradas en la acción, las prácticas y la intervención directa, y las que vienen desde un orden más reflexivo, conceptual o académico, usualmente referenciado como teórico; esto alude tanto a los modos de hacer como a los debates epistemológicos sobre los saberes válidos y reconocibles en la trayectoria del campo.

Por un lado, hay un énfasis en la mirada teórica y académica, como la que Carlos Valderrama señala sobre el programa del DIUC (Departamento de Investigaciones de la Universidad Central):

1 Ancízar Narváez, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, doctor en Educación, profesor del doctorado en Educación. Autor de *Educación y comunicación*, uno de los libros que han debatido a profundidad las raíces teóricas del campo en Colombia por medio de una perspectiva antropológica y lingüística, y desde la economía política.

2 Rigoberto Solano, doctorando en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmeca). Comunicador y educador popular.

3 Tomás Vásquez, profesor de la Universidad Distrital, coordinador de la línea en educación y cultura política en la maestría en Comunicación-Educación. Durante más de 15 años fue editor de la revista *Pedagogía y Saberes*.

4 Carlos Eduardo Valderrama, doctorando en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Investigador de reconocida trayectoria en el campo de comunicación-educación; ha sido docente, director de posgrado e investigador en el campo desde los años 90. Sus trabajos son referentes de la bibliografía fundamental del campo de comunicación-educación.

5 Rocío Rueda, profesora del doctorado en Educación DIE de la Universidad Pedagógica. Sus trabajos han abierto campo a los debates en educación, tecnologías y comunicación. Varios de sus libros, *Hipertexto: representación y aprendizaje* (1997), *Ellos vienen con el chip incorporado* (2004), se consideran referentes básicos de la discusión sobre estos temas en Colombia.

6 César Rocha, doctor en Comunicación de la

... nosotros quisimos, más que una especialización, fue montar un programa que lo llamamos el Programa de Comunicación-Educación, que tenía varios componentes: un componente de formación, que era la especialización; un componente de investigación; un componente producción de objetos comunicativos educativos, que era producir artículos, libros y material audiovisual desde lo comunicativo-educativo, y un componente de orden teórico (Valderrama, entrevista personal, 7 de abril de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Así, se privilegió la necesidad del grupo del DIUC por posicionarse como una voz en el marco de otras instituciones y en el conjunto de las ciencias sociales, como lo evoca Rocío Rueda, lo que a su vez los distancia de otras miradas, con las que:

... quizás si íbamos y volvíamos de un lado al otro, con la educación popular, con la educación comunitaria como espacios de diálogo, en algún momento se pudo haber configurado más el campo, pero en su momento no lo hubo; nosotros no hicimos combos con, por ejemplo, la gente del Valle,<sup>8</sup> que tuvo mucha relación con la educación popular (Rueda, entrevista virtual, 11 de diciembre de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Con ello, extraña el poco reconocimiento de esta relación en los años 90. A su vez, César Rocha también lo percibe desde el terreno como un obstáculo: “No te voy a negar que para mí era difícil hablar con académicos, porque yo hablo desde la experiencia y ellos hablaban desde lo conceptual” (Rocha, entrevista personal, 18 de febrero de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Para el campo, esto lo percibe Carlos Valderrama como un bache del que hoy se puede ser consciente, pero que era invisible en ese momento; a su vez, propone como una hipótesis sobre su configuración:

... en Colombia en la Constitución del campo hay dos vertientes que no se juntaron: una que es la de las prácticas, había muchas experiencias de muchos colectivos, incluso de carácter estatal-institucional, que habían desarrollado el campo (...); y la otra, una línea académica, y veintipico de años adelante me parece que en los inicios de la formalización del campo fue muy analítica, fue muy formal (Valderrama, entrevista personal, 7 de abril de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Esto deja planteada una vía para comprender y develar las formas constitutivas del campo, y demarca el espacio para preguntarse cómo en esa zona de invisibilidad también podían caer la experiencia y los saberes de los maestros.

Universidad Nacional de La Plata. Profesor de Uniminuto en la maestría Comunicación-Educación en la Cultura.

7 Germán Muñoz, profesor de la Universidad de Manizales, de la Distrital Francisco José de Caldas y de Uniminuto. Líder del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes, y miembro del grupo Infancias y Juventudes en América Latina, de Clasco. Investigador emérito por reconocimiento de Colciencias (2018). Filósofo, posdoctor en Ciencias Sociales, doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, magíster en Semiología.

8 Se refiere a los grupos que desde la Universidad del Valle, en Cali, trabajaban más directamente sobre lo popular en la época, tanto desde la comunicación como desde la educación.

Con esa mirada estratégica, los espacios de formación emergentes heredarían estas mismas tensiones. Los documentos de fundamentación de los espacios académicos y los currículos combinan las discusiones de las teorías y los enfoques propios de los *teóricos* expertos de la comunicación y la educación con espacios prácticos sobre el uso de medios y acceso a la alfabetización en talleres de tecnologías o en espacios de intervención, en contextos prácticos, a partir de las asignaturas sobre diseño y formulación de proyectos de intervención.

## **Formar a los maestros de los PFPD a las especializaciones**

A mediados de los años 90, la formación de maestros se organizó en programas de formación permanente de docentes (PFPD), y ellos se convirtieron en un puente para las especializaciones que se comenzaban a desarrollar y que podían ofrecer también créditos en el escalafón; así, el escenario era propicio para un espacio académico como el de la comunicación-educación, cercano a las preocupaciones del maestro y, en cierto sentido, conectado con lo práctico y a la vez útil para su proceso laboral, según lo explica Rocío Rueda:

... había algo muy fuerte y era toda la política de capacitación de maestros en esa época, un montón de inversión en formación de maestros en el tema de tecnología; en el momento eso se disparó y había mucho interés en capacitar a los maestros en tecnología, los PFPD conectados con los proyectos educativos institucionales en informática educativa. La decisión era llenarlos de programas de capacitación, en los cuales la cosa era como darles la teoría y que ellos cacharrearan algo las herramientas de propósito general (Rueda, entrevista virtual, 11 de diciembre de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

En dichos espacios se constataba una distancia entre lo que venía siendo su formación y las dimensiones que interrogaban las perspectivas de comunicación-educación, así:

... la mayoría de los profesores que llegaron en ese momento a la especialización, la verdad, no venían de una formación política ni con una formación política, y así lo reconocían: venían por el tema del ascenso en el escalafón, por los créditos, venían porque nos conocieron en los PFPD que tuvimos; vieron que la especialización les daba más puntaje para el escalafón. La gran mayoría venía con esa intención y ellos mismos después no lo negaban: vinimos aquí y nos encontramos con otra cosa. Más bien ese fue el ejercicio: introducirlos en estos temas; había muchos que ni siquiera habían leído a Freire, no tenían ni idea de Freire; uno les hablaba y les describía la práctica de la educación bancaria y quedaban aterrados; decían: '... yo hago eso, qué pena, eso es lo que yo estoy

haciendo' (Valderrama, entrevista personal, 7 de abril de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

César Rocha muestra que la situación no era distinta en el espacio de Uniminuto: los que venían...

... eran profesores del Distrito para ascender en el escalafón; entonces uno decía: ¿por qué les interesa?, ¿qué es lo que les llama la atención de esto? Bueno, había un interés, siempre ayudó que les daba puntos en el escalafón a los docentes o lograba que algunos se volvieran docentes (Rocha, entrevista personal, 18 de febrero de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

En procesos similares, como el que Solano desarrolló en el Centro Paulinas por la misma época...

... a los maestros se les daban los créditos y a su vez incidían en el escalafón del magisterio; pero allí se inicia la semilla de esa reflexión sobre el tema de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en aquella época, y esto también comienza a generar un movimiento de los profesores que tienen inquietudes al respecto, y más o menos hacia el año 2002, 2004, se comienza a desarrollar en procesos (Solano, entrevista virtual, 3 de septiembre de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Así, el campo de la comunicación-educación hereda una demanda de formación, y no solo se plantea que necesita formar a los maestros para enfrentar sus preguntas centrales: asimismo los construye como interlocutores de este proceso para, a su vez, construir sus apuestas bajo esa imagen que se ha perfilado, y, en la expansión del mercado de formación, los construye como su público objetivo y como sujetos que venían porque necesitaban ser formados.

## Las imágenes de maestro

Al establecer los horizontes y necesidades en la formación de maestros, subyacen comprensiones de quiénes son y cómo son, las cuales, lejos de ser homogéneas, ofrecen un sentido multiforme del maestro como actor dentro de los procesos de formación.

Se unían el deseo de formarse y la confrontación al maestro y su práctica, como lo expone César Rocha:

... de todos modos veíamos que los profes lo buscaban, siempre se han encarretado mucho con esto; a pesar de que nosotros les dábamos duro,

teníamos una opción por la escuela, pero no por esta escuela, no aceptando la escuela como estaba en ese momento; no era, por decir, qué maravilla de escuela que tenemos. Nosotros les dábamos duro a la escuela y a la institución, tenemos que cambiar la escuela (Rocha, entrevista personal, 18 de febrero de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

En coherencia con la apuesta metodológica que en el proyecto formativo de la Universidad Central moviliza la autorreflexión sobre las propias prácticas para develarlas y promover su transformación, se quería...

... mostrar cómo eran las prácticas del ejercicio de la docencia, hacerlas visibles para que los maestros entendieran qué era lo que estaban haciendo y cómo lo estaban haciendo, a la luz de un trabajo teórico; pero a la luz también de trabajos muy prácticos en el aula de clase; había una intencionalidad de vernos en la vida cotidiana, cómo somos nosotros como maestros, cómo nos relacionamos con nuestros estudiantes y si alguna vez nos hicimos las preguntas ¿quiénes son los estudiantes?, ¿cómo son?, ¿de dónde vienen?, ¿cuál es su escenario cultural?, ¿cuáles son sus prácticas comunicativas?, ¿qué tienen esos estudiantes? (Valderrama, entrevista personal, 7 de abril de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Al tiempo que se busca promover la capacidad de innovación, de movilizar a los maestros mientras se analizan sus prácticas culturales, Rocío Rueda busca la interlocución con ellos y examina su propia actuación:

... yo veo que puedo entrar al campo de la comunicación-educación por esa dimensión de mirar las prácticas, las formas de apropiar, las formas de producir, las formas de narrar de los maestros, oportunidad que les abría el uso de esas tecnologías de la hipertextualidad y de la comunicación en este momento (Rueda, entrevista virtual, 11 de diciembre de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

De todos modos, más allá de dicha coyuntura, Germán Muñoz, quien también participaba del proceso de formación en la Universidad Central, señala como un rasgo global de los maestros que en ellos hay un arraigo inamovible de ciertos modos de ser de la comunicación que se fijan en su figura:

... aunque sea innovador, se centra en un proceso donde hay dos polos que son correlacionales: el de la enseñanza y el del aprendizaje; entonces la correlación entre los dos polos, incluyendo en esa relación todas las metodologías, herramientas, dispositivos, etc., incluyendo dispositivos de carácter mediático, se mantiene; ha sido una tradición dentro del modelo escolar y la cultura escolar. Se pueden hacer y se hicieron innumerables modificaciones, cambios, transformaciones, pero sigue siendo igual (Muñoz, entrevista virtual, 10 de septiembre de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

La imagen podría expresarse en una construcción social de la figura del maestro que se enmarca en una tradición fuerte de su desposesión y necesidad, que Rigoberto Solano sintetiza críticamente:

... hay un menosprecio, hay una construcción de un sujeto maestro que necesita formarse, que necesita formación, pero también porque es un negocio; es un negocio formar maestros, porque está profundamente enraizada la representación social del maestro como alguien necesitado de formación y eso hace parte de una economía política (Solano, entrevista virtual, 3 de septiembre de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Ancízar Narváez relata una vivencia derivada de esta perspectiva:

... la Secretaría de Educación hacía el llamado: que les vamos a hacer capacitación a los maestros en esto o en lo otro; yo sufrí eso todo el tiempo, llegando gente del colegio a decirle qué tenía que hacer y cómo tenía que hacer (Narváez, entrevista personal, 10 de julio de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

En contraste con esto, se ve emerger en tensión un reconocimiento del sujeto maestro, de acuerdo con lo cual...

... un profe tiene iguales saberes que un sabedor de un sector popular, que un sabedor ancestral; para mí el maestro es un sabedor y no tiene por qué ser menospreciado por los otros. Él tiene sus saberes y con eso es que uno debería acudir a acompañarlo, que con ese saber se hagan sus propias investigaciones (Rocha, entrevista personal, 18 de febrero de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Sin embargo, lo que se muestra, más allá de la pugna de estas perspectivas, es que hay una mínima visibilidad de los maestros como sujetos de saber. En general, por ejemplo, en muchas de las entrevistas sobre el tema, no recuerdan muy claramente alguno de sus nombres o posicionan algún trabajo como particularmente recordable; en ocasiones, aparecen algunas pistas sobre las temáticas que trabajaban, apegadas a asuntos del uso de los medios en la escuela, de la recepción activa o de la sistematización de su trabajo de aula, pero no muchas otras.

## **Lo político y la ciudadanía como el asunto subyacente**

Ahora bien, como se ve en las pistas derivadas del proceso de los años 80 y de los cambios en el país de los 90, es lo político y la ciudadanía lo que comienza a ser un modo central de abordar la comunicación-educación. La lectura de ese momento hecha por Valderrama expone precisamente como tema central el de la ciudadanía heredada:

...[de] todos estos pioneros de América Latina que nos permitieron ir construyendo nuestro mapa desde esa relación entre comunicación y educación-cultura con una pregunta central por la formación del ciudadano; en ese momento nosotros hablamos de eso y, desde el punto de vista de las investigaciones empíricas, nos ubicamos en el aula de clase, en las instituciones escolares. Yo alcancé a hacer dos investigaciones financiadas por Colciencias en el 2000 y el 2004, que alimentaron el libro sobre comunicación, educación y ciudadanía (Valderrama, entrevista personal, 7 de abril de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Esta mirada se conecta con la genealogía de otros temas que también van a estar en la misma sintonía; por ejemplo, en la trayectoria investigativa de Ancízar Narváez, quien trabaja desde las dinámicas del consumo mediático y de la economía política de la información y la comunicación como un ámbito articulado a sus discusiones sobre la comunicación-educación, o en el caso de César Rocha, la articulación del trabajo dentro de la escuela y la comunicación en torno al conflicto desde el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional: "... la comunicación-educación sobrepasa lo escolar, pero la especialización sí estaba metida en lo escolar con este énfasis en el conflicto" (Rocha, entrevista personal, 18 de febrero de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador). Y, por supuesto, esta perspectiva no solo quedó presente como enfoque, sino que uno de los énfasis de la especialización, en el cual se produjeron muchos trabajos a lo largo de la vida de la especialización de Uniminuto, centró sus preguntas sobre el conflicto.

Tal como lo enuncia Tomás Vásquez:

... en el origen del campo, a nivel de América Latina tiene un fuerte componente político cultural; el campo es para la emancipación, para la liberación, para criticar el poder; no solamente Freire, todos ellos: Kaplún, Alfaro, Prieto, Huergo, Martín-Barbero, Orozco... Todos ellos me parece que son muy lúcidos en este momento. Esa raíz se ha perdido un poco, se ha vaciado políticamente el campo por un reduccionismo de orden técnico (Vásquez, entrevista personal, 7 de abril de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Esto nos habla del debate sobre la despolitización del campo comunicación-educación, y también interroga sobre su repolitización en las agendas emergentes desde los trabajos de los maestros en los años más recientes, dejando rastro, a su vez, en las agendas institucionales del campo y de las dinámicas de los maestros y maestras en el contexto escolar, con la emergencia de temas como los derechos, el posacuerdo y la memoria, los cuales han realimentado la agenda de debate escolar y, por extensión, la del campo.

## Una formación que cambia la vida de los maestros y una escuela que no se transforma

De todos modos, los procesos descritos van teniendo un efecto no solo sobre el campo académico, sino sobre las prácticas, saberes y, sobre todo, en la vida de los maestros y maestras:

... lo que sí recuerdo yo mucho de esas promociones (alcanzamos a tener 10 o 12 promociones) es que efectivamente al final ellos y ellas decían: esto, más que cambiar mi práctica docente, cambió mi vida, porque cambió mi forma de ver el mundo, mi forma de relacionarme con los otros, y ahora entiendo mucho más cuál es la potencia y el significado de la comunicación y la relación con el otro y la relación con la cultura (Valderrama, entrevista personal, 7 de abril de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

La lectura de Rocío Rueda en cuanto a la especialización coincide en lo siguiente: “Llegaban maestros con preguntas: unos tenían curiosidad por la cosa de los computadores, qué podían hacer con los computadores; otros venían con una pregunta más desde la didáctica: ¿cómo actualizar contenidos teniendo en cuenta la dimensión comunicativa?” (Rueda, entrevista virtual, 11 de diciembre de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador). Evocando su propia trayectoria en la escuela, Rocha marca el sentido esperanzador de lo que se logra en estos procesos de comunicación educativa y refiere a la escuela en estos términos:

... [es] el mejor, el único espacio de socialización que tienen los niños y jóvenes que existe realmente; es un muy buen espacio y había que aprovecharlo, y eso fue lo que tratamos de hacer. Muchos en ese momento no escribimos nada: solamente hacíamos trabajo *in situ* con la gente (Rocha, entrevista personal, 18 de febrero de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Ello deja pistas de esa conexión vital con el mundo de la escuela y su acogida a iniciativas de cambio. Sin embargo, con esta apertura se contrasta una escuela a la que se le cargan diversos requerimientos, con lo cual pierde su sentido. Tomás Vásquez lo expone como un interrogante:

... ¿qué tipo de preguntas nos hacemos con respecto a los maestros y la pedagogía?; ¿hacia dónde vamos o convertimos las escuelas en una institución de prevención de la violencia, de la droga, de todo?; ¿y dónde dejamos los elementos constitutivos de la escuela: el conocimiento, la enseñanza, la solidaridad, la formación de la persona? (Vásquez, entrevista personal, 7 de abril de 2019, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

Ante las posibilidades de cambio, los cambios individuales del maestro son interrumpidos por la institución. Germán Muñoz lo mira panorámicamente como parte del limitado impacto de la formación en la escuela, mientras los maestros...

... forman parte de instituciones que no permiten transformar. Ellos dicen “quiero hacer transformaciones”, pero la institución escolar no lo permite, solo parcialmente algunas prácticas de docencia, porque la parametrización de educación básica y básica secundaria se basa más en la totalidad del sistema; impide una comunicación educativa, dialogar. Muchos de sus profesores quieren cambiar las relaciones verticales y autoritarias y no siempre la escuela se lo permite; pero en cambio, en otros espacios de su vida sí lo logran (Muñoz, entrevista virtual, 10 de septiembre de 2020, G. E. Gutiérrez, entrevistador).

## Conclusiones

Hasta aquí se ha hecho un seguimiento a los trazos institucionales y a los hilos académicos que convergen en el tejido de base del campo académico de la comunicación-educación en el inicio de los años 90. Como se puede observar, las políticas, las trayectorias de las ideas, los procesos políticos y sociales en curso, los cambios culturales y la mutación producto de las dinámicas de globalización y consolidación de las tecnologías emergentes y en red son los nuevos marcos en que la educación y el país se estaban transformando, así como las ideas que desde diversos linderos se aproximaban a pensar la comunicación-educación. Estas tienen efectos y marcan la configuración de los procesos de formación del campo y de institucionalización de dicho tema.

En síntesis, se presentan tres ideas determinantes para entender la localización de los maestros y de la escuela en la formación de la comunicación-educación como campo: desde los años 80 y a lo largo de los 90, la comunicación constituyó un objeto central de los debates educativos y pedagógicos en Colombia; lo comunicativo constituyó un eje central de la transformación educativa en el inicio de los años 90, y el profesor y la escuela eran el objeto central de esa transformación; y, finalmente, en la institucionalización del campo académico de la comunicación-educación, maestras, maestros y escuela son el objeto central de la formación, pero la visibilidad y el reconocimiento de estos y sus saberes son limitados.

En el marco de las pistas trazadas aquí, e incluso hasta los inicios del siglo XXI, comenzó a desarrollarse la institucionalización del campo comunicación-educación: surgieron la especialización en Comunicación Educativa de la Universidad Central, aprobada en octubre de 1997, y la especialización de

Uniminuto, que se formalizaría en 1998. También se llevó a cabo el diseño del Colegio Académico de Comunicación Educación (CACE) en la Universidad Pedagógica entre 1999 y 2000 (Universidad Pedagógica Nacional, 1999) y, posteriormente, el desarrollo de la maestría en Comunicación Educación de la Distrital a mediados de la primera década del siglo XXI, y cuyo desarrollo y productos constituyen un capítulo aparte en la tesis que da base a este artículo.

Junto con esto, crecieron espacios donde ocurrieron procesos de discusión y relación con la comunicación-educación, que van a reflejarse en los programas de formación permanente de docentes (PFPD), en los proyectos educativos institucionales (PEI) y en muchas de las experiencias de medios educativos apoyadas por la Secretaría de Educación. Asimismo, la investigación, las publicaciones académicas, los congresos y eventos, como la Cátedra Unesco, el Seminario de Comunicación-Educación del DIUC en 1999 y los foros pedagógicos, irían creando un nicho multiforme para la comunicación-educación, que también sería recogido y potenciado desde el reconocimiento, como en la Expedición Pedagógica Nacional (2003).

## Referencias

- Álvarez, A. (1995). ... Y la escuela se hizo necesaria. *Magisterio*.
- Álvarez, L. E. (2009). *Estilos de conocimiento en los estudios de la comunicación mediática en Colombia. Años 1962 a 1990*. Universidad del Cauca.
- Amador, J. C. y Muñoz, G. (2018). Comunicación educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Nómadas*, 49, 47-67. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n49a3>
- Amaya, G., De Zubiría, M., Herrera, M., y Martínez, A. (1995). La Escuela, el maestro y su formación. En *La formación de los educadores en Colombia* (pp. 13-64). IDEP.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del Discurso Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 105-152.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura* (pp. 135-141). Grijalbo.
- Buenaventura, N. (1995). *La importancia de hablar mierda o los hilos invisibles del tejido social*. *Magisterio*.
- Cajiao, F. (1994). La formación de maestros frente a nuevas utopías de educación. En *La formación de los educadores en Colombia* (pp. 65-117). IDEP.
- Durán, J. A. (1995). *Proyecto educativo institucional*. *Magisterio*.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2003). *Caminantes y caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, C. A. (1995). Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural. *Nómadas*, (5), 36-44.
- Herrán, M. T. (1999). *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Huergo, J. (1999). Comunicación/educación: itinerarios transversales. En C. E. Valderrama, *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 3-25). DIUC, Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- Huergo, J. (2011). Comunicación/educación en América Latina: entre la memoria y la promesa. *Revista Iberoamericana de Comunicación Conexiones*, 3(1), 21-36.
- Mejía, M. R. (1988). *Hacia otra escuela desde la educación popular*. Cinep.
- Mejía, M. R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Cinep.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5) 10-22.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J., y Castro, M. C. (1987). Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación. *Educación y Cultura*, (12), 60-70.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J., y Castro, M. C. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Magisterio.
- Muñoz, G. y Mora, A. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina*. Uniminuto.
- Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. En J. A. Echeverri, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 33-78). Siglo del Hombre Editores.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1999). *Bases conceptuales y áreas de trabajo del Colegio Académico de Comunicación y Educación CACE*. UPN.
- Valderrama, C. E. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. DIUC, Universidad Central.
- Vásquez, T. (1995). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (6), 5-6.