



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Matrices teóricas y políticas en el campo académico de comunicación y educación en Argentina. Algunas consideraciones metodológicas

Kevin Morawicki

Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016

ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Matrices teóricas y políticas en el campo académico de comunicación y educación en Argentina. Algunas consideraciones metodológicas

Kevin Morawicki

kevinmorawicki@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

Argentina

Introducción

El presente trabajo es un avance de investigación de la Beca que el autor ejerce en la Universidad Nacional de La Plata, inscripta en el marco institucional del Centro de Comunicación y Educación "Jorge Huergo" de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. En tanto que tal, recupera su tradición teórica y política, a la cual pretende contribuir. Presentar el problema de investigación

En tanto que avance de investigación de una tesis epistemológica se pondrá especial énfasis en dar cuenta de tres aspectos: la relevancia política de la dimensión epistemológica para pensar y accionar en la relación entre prácticas, horizontes políticos, producción de teorías y proyectos y prácticas colectivos. En este sentido se presentará la construcción del problema de investigación, en tanto intento de generar información rigurosa, desde una perspectiva materialista, del desenvolvimiento de un campo de saber, de sus actores, sus espacios y las correlaciones de fuerzas que allí se

juegan. se hará una fundamentación sobre la importancia praxiológica de las matrices desde las cuales operan los procesos de intervención. En segundo lugar, se informará y pondrá en discusión con los interlocutores de la Mesa Comunicación y Educación, el encuadre metodológico. En tanto que investigación teórica, la metodología articula de modos específicos la información de campo con técnicas de análisis y relevamiento. Y, por último, una primera elaboración de las categorías de análisis (o "categorías de organización", como habrá de conceptualizarse) las cuales, si bien forman parte de la metodología, dan cuenta de las primeras posiciones intelectuales desde las cuales el investigador procederá a la organización y puesta en valor analítico del relevamiento de la información de campo.

1- El problema de investigar un campo académico

"El conocimiento científico (legitimado) tiene límites intrínsecos con relación a los tipos de intervención en el mundo real que se pueden alcanzar. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de una incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento e interconectar con ellas en términos de igualdad. Forjar credibilidad para el conocimiento no científico no supone desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su utilización contra-hegemónica"
(De Sousa Santos, 2010: 34 y 35).

La investigación de la cual se desprende este informe constituye la tesis de Doctorado en Comunicación del autor. Su título es "La institucionalización del campo de Comunicación y Educación en Argentina durante los años 2005-2015. Academia, academicismo y campo estratégico". Tiene como objeto conocer las instancias materiales a través de las cuales el campo político-cultural de Comunicación y Educación se institucionalizó como campo académico en Argentina. Para dicho propósito se están relevando producciones académicas realizadas en el periodo en cuestión, ante las cuales se pondrá especial atención en el estudio de tres aspectos de

esas producciones: el modo como allí aparecen presentados los sujetos, los espacios y las teorías. En tanto que sus objetivos específicos son:

- 1- Relevar y analizar los espacios sociales e institucionales desde los cuales se materializó el campo académico de comunicación y educación.
- 2- Identificar los actores que detentaron el capital simbólico en dicho campo y el tipo de sujeto social al que interpelaron sus producciones académicas.
- 3- Identificar y categorizar las perspectivas y matrices teóricas operantes en los textos analizados.
- 4- Reconocer posiciones ético-políticas diferenciales al interior del campo.

2- La posición epistemológica también es praxis. Fundamentación teórico-política de la investigación

La relación y el intento de poner en relación la producción de conocimientos con las prácticas culturales, los procesos sociales y la vida misma es una intencionalidad tan antigua como el hombre mismo. En las ciencias sociales occidentales este ha sido uno de los principales problemas teóricos y políticos. Basta recordar que las ciencias surgen en un contexto de creencia ciega en el positivismo (ver, controlar, predecir, manipular, explicar la naturaleza y el mundo) y en el marco de la ilimitada fe en la capacidad redentora de la razón. Para muchos autores y espacios de investigación en Argentina (Huergo, Da Porta, Polizuk, Minzi, Bergomás, Cruder, Perticará, Cabral, Llimós, Alcaraz, Miranda, Hamada, Plaza, Moreiras, Morisse, Muga, Guidugli, Palmero, Yeremian, Ahmed, Bermudez, Camarda, Madeo, Schmidt, 2011), aquél intento de puesta en relación es la fibra íntima del trasfondo político del conocimiento que opera en el campo de comunicación y educación en cualquiera de los costados ideológicos. Esto es así en tanto que apuesta de política epistemológica de superación de una falsa dicotomía: la que establece que la academia fuga siempre hacia el academicismo y el teoricismo (discursos de conocimiento sin sujetos, procesos ni prácticas) o hacia el pragmatismo (el hacer por el hacer, la celebración de la antiteoría y la reflexión entendida como una actividad del sentido común). Esto es así porque la producción de hegemonía, el problema de la interpelación y constitución del sujeto social, los procesos de participación colectivos y comunitarios, la relación comunicación masiva y cultura, las luchas populares y la propaganda, la dimensión formativa de la tecnología

a la vez que la relación entre tecnología y transformación o reproducción de la ciudadanía, entre otros, están atravesados por procesos formativos y discursivos que son políticos y que se manifiestan a través de prácticas ideológicas vinculadas a una doble articulación:

- a/ entre procesos de producción social de sentido y de formación de sujetos y de subjetividades, y
- b/ entre equipamientos culturales y tecnológicos y las disposiciones subjetivas (Huergo, 2005).

Esta posición de política epistemológica hace parte de las razones por las cuales se postula que el campo de comunicación y educación es un campo estratégico (Huergo 2011, Da Porta 2011, Barbero, 1996). Con carácter estratégico nos referimos tanto a su sentido hegemónico (procesos, prácticas y horizontes políticos articulados con la reproducción de las formaciones hegemónicas en el capitalismo tardío) como también a la tradición emancipatoria de comunicación y educación popular (prácticas y procesos colectivos de problematización de las representaciones sociales hegemónicas, o su rearticulación vinculada a la transformación del orden de cosas material y simbólico). La tradición académica a la que adherimos postula el desafío de comprensión y conceptualización de ambos aspectos de lo estratégico en tanto que posición diferencial respecto de las tradiciones tecnologicistas, funcionalistas y pragmáticas en la vinculación comunicación/educación.

En este contexto, la relevancia epistemológica de producir información acerca de estas disputas permite la especificación del debate teórico y la disputa política al interior del campo como remedio ante el generalismo de no pocos investigadores actuales, entre los cuales nos incluimos. La condición estratégica (concebida también hacia cualquiera de sus matrices ideológicas) responde siempre a una condición histórica. Es que, considerado como campo, Comunicación y Educación surge en el contexto de la fuerte contienda geopolítica de los años 60 en el marco de las políticas desarrollistas (Huergo 2005, Mattelart, 1993). En tanto que sociedades periféricas, las latinoamericanas acceden a la articulación comunicación/educación como respuesta de los Estados latinoamericanos a la estrategia continental del Departamento de Estado de los Estados Unidos denominada "Alianza para el Progreso", constituida como principal estrategia para evitar la insurgencia revolucionaria en los países americanos considerados "sub-desarrollados".

Desde ambos sectores del paradigma desarrollista (el difusionismo modernizador norteamericano y los gobiernos nacional-desarrollistas de América Latina en cuyo

contexto surgieron las experiencias de comunicación y educación popular como es el caso de Paulo Freire en el Estado Municipal de San Pablo) la pregunta política era respecto a cómo superar la pobreza en el continente (el más desigual del mundo) ya sea desde los ideales humanistas del capitalismo periférico y/o de los populares de la tradición latinoamericana, o desde el punto de vista colonial en tanto estrategias que evitaran nuevos focos de insurgencia habida cuenta de la Revolución Cubana en enero de 1959. Las tres áreas de aplicación de la Alianza para el Progreso son ilustrativas de una visión sobre América Latina: la tecnificación y modernización del campo, la planificación familiar y las nuevas tecnologías en educación como modo de combatir los altos índices de analfabetismo. De lo que se trataba era de lograr procesos de modernización a partir de los cuales pasar de una sociedad "atrasada" a una sociedad "moderna". Y de hacerlo obteniendo repercusión en la mayor cantidad de la población posible. De modo que la tecnología y los medios de comunicación cobraron, así, un papel fundamental para la política continental norteamericana. Al mismo tiempo, la dimensión cultural se constituyó en terreno de lucha ya que empezó a ser entendida en tanto que condicionadora de la conquista y el control o de los procesos de transformación y liberación de la opresión.

Este proceso fue fuertemente político, pero también fue fuertemente teórico. Las luchas geopolíticas son siempre también disputas teóricas. De hecho, para Jorge Huergo, situar la etapa fundacional de Comunicación y Educación en los años sesenta permite recuperar lo que de densidad político-cultural tiene la historia latinoamericana: "el principal problema que viene a articular comunicación y educación es el problema del entonces creciente analfabetismo (Huergo, 2005: 178)". Esto fue causante de preocupaciones y de políticas de Estado o de experiencias de organización social que gravitaron a lo largo del continente.

Existe entonces una perspectiva histórica que posibilitan poner en relación proyectos macro y micro políticos con procesos y prácticas de organización social, por un lado, y un campo de saberes y producción de conocimientos por otro. Esta relación nos permite fundamentar la importancia del problema de investigación en tanto que, para no pocos investigadores actuales, la "tecnologización" del campo de Comunicación/Educación no ha sido superada y eso ha implicado un cierto retroceso de la producción teórica respecto de los procesos y prácticas políticas en el continente (Huergo, 2013, Da Porta, 2015). La "técnica" como gramática generadora de prácticas y representaciones en comunicación y educación continúa su preeminencia paradigmática en el contexto de expansión de la educación en línea y la ampliación de los espacios virtuales en la vida cotidiana. En ese contexto es que la presente

investigación adquiere sentido, en tanto apuesta a fortalecer (en su sentido crítico o en su alcance propositivo) el carácter político de la dimensión epistemológica en Comunicación/Educación. Su intento es aportar a la discusión política y epistemológica en la disputa por la concepción no instrumental ni neutralista de la relación Comunicación y Educación. Tarea imposible de realizar sin estudios que, desde una cierta validación metodológica, aporten información acerca de la multiplicidad de producciones académicas que disputan el campo.

2.1- Una falsa dicotomía política y teórica: teoricismo y academicismo versus pragmatismo y antiteoría

Por otra parte, la relevancia de esta investigación está en relación con el hecho de intentar una problematización de un aspecto central de producción teórica: la tensión entre teoría/práctica devenida en posición maniquea en la etapa posterior a la etapa fundacional del campo. Es decir que un estudio teórico de este campo históricamente vinculado a los procesos, a las prácticas y a los proyectos contribuye a problematizar o cuestionar (para tratar de superar) una de las reducciones teórico-políticas del campo que posee una importante densidad política y epistemológica: la dicotomía entre posiciones pragmáticas y posiciones teoricitas.

De este modo, la relevancia de una investigación epistemológica sobre el campo de comunicación y educación encuentra algún sustento. Máxime cuando, en los últimos tiempos (desde la etapa neoliberal en adelante), la academia viene siendo ligada a "academicismo" y a "teoricismo", y sus actores a las figuras de la experticia, la especialidad y la técnica (expertos, especialistas y técnicos). En este contexto, recuperar el carácter constitutivamente teórico de las prácticas (culturales y científicas) tiene una potencialidad praxiológica central, máxime en un campo que pretende estar en articulación permanente con procesos y prácticas de intervención (dada su condición comunicacional y educativa) al tiempo que detenta un origen y un futuro estratégico. Creemos que esto es así porque

"el despliegue de acciones, planificaciones de acciones y teorías sociales operantes en cualquier práctica educativa y comunicacional, se concretizan en una red de relaciones. Es decir, los modos de hacer intervenciones sociales están en relación con prácticas propias y ajenas, con otras posiciones teóricas, con otras representaciones ideológicas,

etc. Las acciones y prácticas de intervención no se dan en el vacío ni aparecen por generación espontánea, sino que, al igual que el conocimiento, están en relación a otras representaciones y prácticas, en relación a otras tradiciones teóricas y políticas, a otros horizontes de expectativas y a otras teorías mudas, etc. En esa red de relaciones es que las prácticas pueden ser puestas a consideración reflexiva (repetimos, de modo consciente o no, dependiendo el caso) y ser redefinidas o confirmadas, estableciendo así instancias de gran importancia praxiológica. La puesta en relación entre la acción y el punto inalcanzable del horizonte prefigura cierto espectro de prácticas posibles y restringe otras, a partir de las características que el horizonte político construya en el accionar político, cultural o educativo” (Morawicki, 2014 y 2016).

Así las cosas, creemos que es importante para pensar comunicación y educación la posibilidad de escamotear esta falsa pero arraigada dicotomía. Porque, en tanto que par conceptual, es altamente performativo de prácticas y representación en la academia como en los espacios sociales en términos de preeminencia de las decisiones de tipo pragmática, procedimental y secuencial dentro de una matriz de comprensión explicación causal de los hechos sociales.

3- Coordinadas teórico-metodológicas

“Toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo que normalmente se denomina teoría o marco teórico, sino que toda la argamasa que sostiene la investigación es teórica”
Ruth Sautu, 2005: 9.

3.1 Metodología de la investigación epistemológica

Como hemos dicho, se trata ésta de una investigación teórica. O, más precisamente, de una investigación epistemológica. Asumimos entonces que una investigación de este tipo tiene particularidades distintivas, ante lo cual haremos una primer tentativa de explicitación y objetivación. Si bien lo desarrollaremos más adelante en este

apartado, empezamos diciendo que toda investigación en ciencias sociales siempre analiza y categoriza discursos, sea una investigación de campo o teórica o de cualquier otro tipo. Ya que el "dato" puro no existe: no es posible acceder a la información de campo si no es mediante un nombre o a través de una significación. Las entrevistas y las observaciones de campo se producen (y registran) discursivamente. Por otra parte y de un modo argumentativo similar, toda práctica intencionada de producción de conocimiento es política. Tanto la concepción neutralista de la ciencia y el conocimiento como la creencia en la objetividad científica (un conocimiento sin sujeto de producción de ese conocimiento) son producciones ideológicas en el sentido de Althusser:

"La ideología es una 'representación' de la relación imaginaria entre individuos y sus condiciones reales de existencia (1969: p 29)."

Ya sea implícita o explícitamente, toda representación da cuenta de ideas (representaciones, valga la insistencia) sobre las relaciones entre los seres humanos y las condiciones materiales y simbólicas de vida. Como hemos desarrollado en el punto 1, un campo de conocimiento, de prácticas, proyectos (y de conocimiento sobre esas prácticas) como es Comunicación y Educación, apuesta a hacer más potentes las prácticas y procesos de vinculación, expresión y acción con voluntad de transformación (Huerfano, 1998: 23). Y, en tanto que tal, una apuesta epistemológica no puede no contener, al mismo tiempo, una apuesta a la construcción de una metodología de intervención social no positivista, no científicista, no didactizadora ni adoctrinadora. Dicho de un modo afirmativo: la apuesta a la construcción de una metodología de intervención social de matriz teórica y política latinoamericana.

Consideramos necesario volver a decirlo: de lo que se ha venido tratando el campo de comunicación y educación es de una doble apuesta: la producción de una metodología que potencie los procesos de intervención social, y la producción de una plataforma epistemológica sólida que respete la potencialidad praxiológica de la teoría en tanto que condicionadora de experiencias de organización colectiva (y de cualquier otra experiencia). Esto es así en el sentido (por ejemplo) de McLaren: "La importancia del lenguaje radica en que mediante él nombramos la experiencia y actuamos como resultado de la forma en que la interpretemos (Mc Laren, 1998, 27 y 28)¹.

¹ Somos conscientes que decir "teoría" o "matriz epistemológica" no es necesariamente decir "lenguaje". Lo utilizamos preliminarmente hasta dar con una bibliografía epistemológica adecuada a la línea argumental que estamos construyendo.

Epistemología y metodología: nombran parte del mismo referente sin por eso ser lo mismo nominalmente. Al igual que una metodología en investigación y una metodología de intervención. No son lo mismo pero no pueden ser separados en la tradición de comunicación y educación en la que esta investigación se inscribe. La primera de las dimensiones es consecuencia de la otra o, mejor dicho: la obligación política de las ciencias sociales latinoamericanas de apostar a la construcción de metodologías de intervención social como consecuencia de la relación entre un horizonte político y una construcción epistemológica. Una metodología de intervención desde una matriz epistemológica latinoamericana: es dentro de esa relación donde adquiere sentido y potencialidad praxiológica la dimensión teórica, al tiempo que la posibilidad de superación del par conceptual teoría/práctica.

Decir lo anterior nos permite decir a continuación que una metodología (el estudio de un método y su aplicación) que respalde la presente investigación no puede ser un agregado teórico a este proceso de relevamiento de producciones académicas. Por el contrario, una metodología tiene que ser en este contexto argumentativo parte del mismo proceso, producido por el mismo proceso de investigación. No puede ser un agregado: consideramos que debe aspirar a ser un engranaje similar dentro de una misma argamasa (para usar la figura de Sautu) o, en todo caso, constituirse en engranajes de una metodología que forman parte de otros engranajes pero sin distinción jerárquica.

3.2- Coordenadas metodológicas para una investigación epistemológica

En tanto que perspectiva metodológica, tomamos la propuesta general que la "teoría fundada" imprime en la investigación cualitativa, en el sentido de que "la especificación teórico-conceptual es provisoria; si bien se construye al inicio del proceso de construcción del objeto, se especifica y reconstruye en el transcurso del mismo proceso de investigación" (Morawicki, 2007, p 62 y 63). Siguiendo un enfoque "constructivista" del objeto de investigación, antes que de "marco teórico" preferimos hablar de "coordenadas teórico-conceptuales" (Huergo, 2005, p. 27). De esta manera logramos que dichos elementos teórico-conceptuales estén constantemente en construcción y, condicionados por el avance, la investigación que parte de un problema de conocimiento para construir la relación entre una práctica de investigación y otras

prácticas de investigación, en donde la dimensión subjetiva es parte constitutiva de ese encuentro gnoseológico. De modo que sea posible reflejar un proceso constructivo y dialógico en donde los conceptos y las teorías son abiertas, precarias, incluso provisionarias y se van reconstruyendo en el proceso mismo de investigación.

La metodología de construcción del problema de investigación reconoce, así, a la propia práctica social de investigación como punto de partida para estudiar otras prácticas de investigación. Por lo que el objeto se construye a partir de la posibilidad de desarrollar una comprensión de las coordenadas generales de esas prácticas, tendientes a generar insumos para la producción rigurosa de un estado de la cuestión epistemológica en Comunicación y Educación. El enriquecimiento de la comprensión está dado, además, por los procesos dialógicos que se producen con otras subjetividades (investigadores colegas), quienes oficiarán como informantes de sus procesos y espacios académicos, y también como interlocutores del objeto de investigación, ya que se les comparte el problema de investigación como modo de relevar sus posiciones (otras articulaciones entre subjetividad e investigación, ya que ellos serán objeto y sujeto de la investigación que los consulta).

De este modo, las posiciones preliminares poseen un carácter constructivo en la medida en que dan cuenta de la creciente y cambiante relación entre el objeto (la práctica) y el sujeto (el investigador y el diálogo intersubjetivo). Desde allí se construye la investigación como un red de relaciones de informaciones, donde no hay "datos" sino observables que cargan tanto información como interpretación, y en donde la percepción y el papel del investigador, lejos de ocultarse, se las asumen como partes del proceso mismo de percepción del campo material (cf. Galindo, 1999), lo cual aporta a garantizar la vigilancia metodológica. En el sentido de que lo que nos interesa, en definitiva, es dar cuenta de un proceso similar al pasaje (y al proceso) que recorre el camino que va del objeto percibido al objeto construido. Todo lo cual se articulada con los principales cimientos epistemológicos de la teoría fundada (Piovani, 2007, p 294 y 295).

3.3- Corpus: las "producciones académicas" como campo material

Dado que la investigación apunta a "las producciones académicas de comunicación y educación", la pregunta por el corpus y por su fundamentación es una

cuestión clave en esta investigación. ¿Qué son “producciones académicas”? Nos referimos a:

- 1- Los libros que se han editado en el periodo estudiado bajo la denominación emparentada con el constructo “comunicación y educación” (tanto los de autoría colectiva como los autores individuales).
- 2- Artículos de revistas de publicación periódica que gocen de reconocimiento en la comunidad científica vinculadas a comunicación/cultura/educación. Cuando no sean específicamente de este campo, se tomarán los números o temáticas en los que especialmente se trabaja la relación entre comunicación y educación de modo explícito.
- 3- Los programas de materias universitarias de enseñanza de Comunicación y Educación.
- 4- Proyectos de investigación acreditados e inscriptos en el campo académico estudiado.
- 5- Trabajos presentados en congresos académicos, mesas y/o áreas de trabajo con títulos explícitamente relacionados a Comunicación/Educación.

Además del corpus, esta investigación deberá argumentar por qué los artículos, libros y programas (las “producciones teóricas”) serán el campo material de la investigación. Dicho de otro modo, fundamentar por qué se le otorgarán a esos textos la misma entidad que se le otorga a los registros de técnicas de relevamiento de información como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas (por citar dos ejemplos habituales en el trabajo de campo de las investigaciones en comunicación).

Para esto tomamos como antecedente la Tesis de Maestría de Jorge Huergo, para quien el término «dato» viene del verbo latino dare: dar, mientras “data” se refiere a los documentos (de documentum: muestra), como algo «dado». ¿Qué hace que se puedan considerar a las producciones académicas como documentos? Precisamente porque “muestran las articulaciones y los alcances ideológicos de formaciones discursivas, a su vez representativas de un contexto histórico-social y geopolítico. El documento, en general, da cuenta de un hecho; en este sentido, traza el delgado límite entre la experiencia y la subjetividad, cargando lo interpretado colectivo y la interpretación subjetiva”. Huergo aclara también que «dato» significa dado: algo inmediatamente presente a un sujeto cognoscente, como si fuera una «muestra». Pero asumiendo que este significado no dice nada acerca del carácter construido o producido de lo «dado». “En principio esto «dado» no es fatum (una fatalidad inevitable o «lo dicho» en el orden del destino o del daimon), sino que es fatum (algo

hecho, construido o producido); es decir, es generado como objeto por un dominio de saber, producido a su vez por relaciones de fuerza en determinadas prácticas sociales e históricas (Huergo, 2004)".

Dicho "campo material" es analizado con la técnica de Análisis de contenidos, entendida ésta como "técnica de interpretación de textos que se basa en procedimientos de descomposición y clasificación" (Marradi, Archenti y Piovani, 2008). Justamente, el análisis de las producciones se sigue desde esta lógica de descomposición y clasificación, en donde la clasificación tiene un fuerte componente interpretativo en relación con el problema de investigación.

Por último, a partir del devenir de la investigación y de la complejidad que ha implicado la instancia de relevamiento de información, se ha tomado la decisión metodológica de incorporar la técnica de la entrevista (sobre todo la "entrevista en profundidad" en los términos que lo propone Rosana Guber, 2001) para la producción de información vinculada a las perspectivas teóricas que se han utilizado en cada uno de los espacios institucionales que la investigación relevará.

4- Categorías preliminares

Para finalizar este avance de investigación pondremos en diálogo dos categorías de análisis preliminares. En la comunidad científica es consenso que las categorías imprimen al análisis de la información de campo un orden establecido de antemano: el sentido general de las categorías está, en gran parte, condicionado por la matriz teórica (o epistemológica y categorial) de la que proviene. Dicho de otro modo, no es lo mismo utilizar la categoría "individuo" que la de "sujeto". Si bien cada investigador se apropia de las categorías que utiliza, acota su significación conceptual y les establece un contexto teórico y político en las que operarán, todas las categorías cargan con la impronta de sus marcos categoriales de procedencia.

Dado que una tesis epistemológica deberá, en definitiva, analizar tanto las categorías que las producciones académicas analizadas utilizan cuanto el marco categorial o epistemológico del que provienen, esta investigación deberá tomar posición al producir sus categorías de análisis. Sin dudas, al igual que el caso de la producción metodológica antes mencionada, las categorías también tienen que emerger del contexto conceptual

del que esta investigación es consecuencia, esto es: la tradición académica del Centro de Comunicación y Educación.

La consecuencia política más importante de lo anterior es la necesidad de que la investigación produzca no sólo categorías de análisis sino las categorías desde las cuales esas categorías van a adquirir sentido. Preliminarmente estamos denominando a esas categorías "categorías de organización". Estas recuperan la significación epistemológica y política del pensamiento latinoamericano, especialmente de la filosofía de la liberación (Dussel, 1996), de Rodolfo Kusch (1975^a, 1975^b, 1976, 1977, 1978), de Paulo Freire (1967, 1970, 1973, 1986) y Jorge Huergo (1998, 2005, 2015).

Interesa mencionar que esta cierta disquisición metodológica nos permite una Profundización/especificación del problema de investigación antes mencionado . Lo que esta investigación se propone o debe proponerse no es la descripción de las cosas que están al nivel de la interpretación, sino que debe tratar de describir las categorías desde las cuales esas producciones académicas interpretan lo real, en este caso la realidad que aparece nombrada desde las nociones de "comunicación" y "educación". De modo que, en definitiva, el esfuerzo o el desafío, al hacer una topografía del campo de comunicación y educación, es describir los marcos categoriales o el conjunto de categorías desde las cuales se interpreta lo real desde un campo de saber. Y, en todo caso, un estado de ese arte será la propuesta y fundamentada (vigilada y explicitada metodológicamente) de categorías de organización e interpretación acerca de las interpretaciones/construcciones que las producciones académicas establecen.

4.1- Categorías de análisis

Como hemos señalado al inicio del apartado, esta investigación ha adoptado un enfoque epistemológico constructivista crítico (cf. Huergo, 2005, p. 55 y 56). En tanto que tal, establece categorías de análisis y subcategorías de operativización que van siendo modificadas, ya sea en el sentido profundo de lo que conceptualizan como en su sustitución por otras, en la medida que el proceso de construcción del problema de investigación lo amerite. Ponemos en comunicación y discusión las siguientes categorías preliminares:

a/ El sentido político de las teorías operantes en Comunicación y Educación

Con la categoría "sentido político" se intenta dar cuenta de la relación teoría-ideología, entendida ésta última en los términos de Louis Althusser (1969), al modo como fue esbozado más arriba. Se intenta relevar el sentido general de las concepciones sobre:

1- la sociedad (lo social, la comunidad, las relaciones sociales, la socialidad, etc., según corresponda en cada caso analizado), del ser humano (el sujeto, el individuo, actor social, su condición histórica pasiva o activa, la relación entre las biografías y los procesos históricos, etc.), y la relación reproducción-transformación (del orden de cosas, de las relaciones hegemónicas, de la sociedad capitalista, de los imaginarios sociales, etc.). En definitiva, lo que nos interesa es rastrear las grandes matrices de pensamiento operantes en comunicación y educación presentes en los discursos académicos respecto al sujeto, a la sociedad y a la tecnología: la matriz liberal, la matriz materialista-marxista, el pensamiento americano, entre otros, y las distintas vertientes que han estado presente en América Latina: la matriz crítica-progresista, la difusionista, el pragmatismo, la crítica-moralista, la crítica-emancipatoria (esta última vinculada también a una crítica de sus propios modos de conceptualización, y de la praxis concebida como acción más acción teórica).

No nos interesan estas corrientes en sus estados puros ni la discusión sobre sus fronteras, sino la posibilidad de que una mínima especificación/descripción de esas tradiciones permitan organizar la información relevada desde el punto de vista de sus posiciones políticas. Somos conscientes de la complejidad de esta operación que, de no estar explicitada metodológicamente, puede ser apenas una producción ideológica sin correlato epistemológico. Por otra parte, cuando decimos "sentido general" pretendemos significar que no interesa tanto la especificación política de cada posición teórica, sino las matrices (las grandes coordenadas) en las que estas se ubican o a las cuales responden. Algo que por otra parte nunca es posible del todo: no se puede establecer las condiciones ideológicas últimas de alguna producción teórica, por más estructuralista que sea el método a emplear, y mucho menos en dimensiones cuantitativas como pretende ser la presente investigación.

Por último, las categorías de operativización (o subcategorías, dependiendo de la construcción final que se utilice en la investigación de las "categorías de organización" y su ubicación), se recuperará la noción de Educación Popular (Morawicki, 2015) y Horizonte político (Morawicki, 2014 y 2016) para precisar el relevamiento y análisis de los documentos.

b- La *antididáctica*: permite identificar la especificidad de la relación que las posiciones relevadas adoptan respecto de la didáctica entendida como campo disciplinario con influencia de la tradición europea. Se considera a esta disciplina como el campo de saber que operacionalizó (en el proceso de formateo de prácticas y representaciones pedagógicas) la hegemonización pedagógica de la matriz europea hacia occidente. Es decir la trasposición/asimilación que se produjo desde la posición europea de lo educativo hacia los sujetos americanos. Desde la escritura de "Didáctica Magna" de Juan Amós Comenio hasta las escuelas jesuitas para América Latina, el proyecto de modernidad escolarizada no fue plasmada sino a través de la producción de hegemonía epistemológica en el proceso de colonización pedagógica en tres ámbitos o aspectos: sobre el sujeto pedagógico (un sujeto sin experiencia social y existencial significativa, un sujeto de recepción mecánica de valores religiosos, políticos, culturales, en estrecha relación con la moralización pedagógica y social); los procedimientos y la colonización de lo procedimental como signo identitario del oficio del educador, lo cual imposibilita una pedagogía no centrada en los contenidos, es decir por fuera de la didáctica; y la construcción del sujeto educador como centro racional y moral de los procesos. Por otra parte, la didáctica y la antididáctica, en tanto que categorías, permiten observar cómo, en las producciones relevadas, aparecen sus grandes obsesiones (Huerdo, 2015: p. 46):

- 1- la obsesión por el control de los procesos.
- 2- la obsesión por la eficacia y eficiencia en la transmisión.
- 3- la obsesión por los contenidos.

Creemos que la didáctica como disciplina sin dudas da cuenta de la producción y reproducción de prácticas y representaciones pedagógicas que, aunque producidas en otros contextos, ante otras geografías e historias y como consecuencias de otras intencionalidades políticas, las cuales se han generalizado en América Latina. Esta categoría facilita, así, el análisis de documentos que la investigación afronta, dada la vinculación entre los marcos de comprensión de la modernidad pedagógica y las prácticas educativas en América Latina y en Argentina.

Por último, cabe remarcar que la antididáctica, en tanto que categoría, no es concebida en esta investigación como un elemento exclusivo para el estudio de la tradición pedagógica, sino que también permite analizar las prácticas de comunicación y las prácticas de intervención. Nos apropiaremos, para eso, de algunas ideas de Paulo Freire para volver a decir que el adoctrinamiento (como matriz pedagógica o como máxima didáctica) puede ser de derecha o de izquierda.

Bibliografía

DA PORTA, Eva (2011), *Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico*, Córdoba.

DA PORTA, Eva (2015), "Medios, tecnologías y redes. Recursos para el conocimiento y reconocimiento de sí", en *Revista AVATARES* de la comunicación y la cultura, nro 9.

DUSSEL, Enrique, *Filosofía de la liberación*, Nueva América, Bogotá, 1996.

Freire, Paulo (1967), *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1973), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1986), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.

HUERGO, Jorge Alberto y FERNANDEZ, María Belén (2000), *Cultura Escolar, Cultura Mediática/intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá. Colombia.

HUERGO, Jorge (2001), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.

HUERGO, Jorge (2004^a), *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.

HUERGO, Jorge (2004^b) *La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de Comunicación/Educación*" en M. C. Laverde Toscano y otros (eds.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Universidad Central-Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

HUERGO, Jorge (2011), "Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del estado", en Eva Da Porta compiladora, *Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico*, Córdoba.

HUERGO, Jorge (2013), "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación", en *Revista Trampas de la Comunicación y la Cultura*, La Plata.

HUERGO Jorge (2015), *La educación y la vida*, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, La Plata.

HUERGO, Jorge y Morawicki, Kevin (2009), "Comunicación y educación", Disponible en : <http://comeduc.blogspot.com.ar/2006/03/jorge-huergo-itinerarios-transversales.html>

HUERGO Jorge y Morawicki, Kevin (2011), "Una relectura contrahegemónica de la formación de docentes", *Revista Nómadas* N.º 33, Bogotá.

HUERGO, Jorge y MORAWICKI, Kevin (2003a), "Lo político y lo educativo en proyectos culturales juveniles del Mercosur. El caso del Proyecto Cocú-Alterarte de Puerto Rico Misiones", en *Primer Congreso Internacional "La cultura de la cultura del Mercosur"*, Salta.

HUERGO, Jorge y MORAWICKI, Kevin (2003b), "La juventud, lo político y lo educativo en el Proyecto Cocú-Alterarte de Puerto Rico Misiones", en *Revista Oficios Terrestres* Nro. 14, La Plata.

HUERGO, Jorge y MORAWICKI, Kevin (2009a), "La experiencia social en la formación docente", en Daniel Ezcurra, Ariel Saegh y Fernando Comparato (comps.), *Educación Superior, discusiones y debates en tomo a una transformación necesaria*. Buenos Aires: Edu-vim — CEPES.

HUERGO, Jorge y Morawicki, Kevin (2009b), *La escuela como espacio social*, La Plata, Documento del Acompañamiento Capacitante, DES, DGCyE.

GALINDO CÁCERES, J. (1999), "Del objeto percibido al objeto construido", en *Rev. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. V, N° 9, Universidad de Colima (México).

GUBER, R. (2001), *Etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma.

GLASER, B. y A. STRAUSS (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

Kusch, Rodolfo (1975a), *América profunda*, Buenos Aires, Bonum.

Kusch, Rodolfo (1975b), *La negación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Cimarrón.

Kusch, Rodolfo (1976), *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro.

Kusch, Rodolfo (1977), *El pensamiento indígena y popular en América*, Buenos Aires, Hachette.

Kusch, Rodolfo (1978), *Esbozo de una antropología filosófica americana*, San Antonio de Padua, Ed. Castañeda.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1996), "Comunicación y Educación, un campo estratégico", en *Revista Nómades*, Bogotá.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002), *Oficio de Cartógrafo*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2007), "Epílogo", en Morawicki Kevin, *La Lucha de los Innombrables. Lo político y lo educativo en espacios comunicacionales juveniles*, Edulp, La Plata.

MC LAREN, Peter (1998), *Multiculturalismo revolucionario*, México, Siglo XXI.

MORAWICKI, Kevin (2004), "En la búsqueda de los alcances políticos y educativos en las prácticas socioculturales en espacios comunicacionales emergentes", en *Actas del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC)*, La Plata.

MORAWICKI, Kevin (2007), *La Lucha de los Innombrables. Lo educativo y lo político en espacios comunicacionales juveniles*, Edulp.

MORAWICKI, Kevin (2014), "Cuando Comunicación/Educación también fue contraofensiva pública y popular", en *Revista Question*, La Plata.

MORAWICKI, Kevin (2016), "Acerca del horizonte político. Apuntes conceptuales a los procesos de intervención social desde el campo de Comunicación y Educación", en *Revista Comunic@Red*, Maestría en Comunicación Educación - Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá, Colombia.

MORAWICKI, Kevin (2004), "En la búsqueda de los alcances políticos y educativos en las prácticas socioculturales en espacios comunicacionales emergentes", en *Actas del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC)*, La Plata.

MORAWICKI, Kevin (2014), "Acerca del Horizonte Político", Centro de Comunicación y Educación y Cátedra de Comunicación y Educación (material de estudio para estudiantes), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

MORAWICKI, Kevin (2015), "Estado, Ideología y Escuela. Aportes para una pedagogía de emancipación", en *I Encuentro de Jóvenes Investigadores*, Facultad de Periodismo y comunicación Social, UNPL, La Plata.

MORAWICKI, Kevin (2016), "Acerca del Horizonte Político. Contribuciones conceptuales a los procesos de intervención social desde el campo de Comunicación y Educación", *Revista Comunic@red*, Maestría en Comunicación Educación-Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá.

PIOVANI, Juan (2007), "Otras formas de análisis", en MARRADI, ARCHENTI Y PIOVANI, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emcé Editores S.A, Avellaneda.

SAUTU, Ruth (2005), *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Ediciones Lumiere, Buenos Aires.

SOUSA SANTOS, Boaventura (2010), *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas de una Epistemología del Sur*, Editorial Antropofagia.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo (2000), *Comunicación-Educación, Coordenadas, abordajes y travesías*, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central-DIUC, Santa Fe de Bogotá.