Formación en comunicación: disputas epistemológicas y desafíos pedagógicos en tiempos de convergencia digital.

POR MARÍA BELÉN FERNÁNDEZ MASSARA

Communication education: epistemological disputes and pedagogical challenges in times of digital convergence.

María Belén Fernández Massara. Doctora en Comunicación (Universidad Nacional de La Plata). Diplomada en Estudios sobre Jóvenes, Medios y Política en América Latina (UNLP- CONICET). Licenciada y Profesora de Comunicación Social (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Postítulo en Educación Sexual Integral. Recorridos y aprendizajes (Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación). Profesora Adjunta de Comunicación y Cultura. Jefa de Trabajos Prácticos de Comunicación Publicitaria y Marketing. Licenciatura en Comunicación Social y Periodismo. FACSO-UNICEN. Es miembro de la Red de Investigadores de Apropiación de Tecnologías (RIAT). Coordinadora de la Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (RedIPARC). Ha publicado libros, capítulos de libros y presentaciones a encuentros científicos en el campo disciplinar de la Comunicación, educación y tecnologías educativas, entre otros. Correo-e: bfernandezmass@gmail.com ID en ORCID: 0000-0002-9389-0377

Cómo citar: Fernández Massara, M.B. (2026). Formación en comunicación: disputas epistemológicas y desafíos pedagógicos en tiempos de convergencia digital. *Revista Argentina De Comunicación*, 14(17), 33-52.

CC BY NC SA

Fecha de Recepción: 24/05/2026 - **Fecha de aprobación:** 29/9/2026

Resumen

Este artículo tiene por objetivo general aportar a las discusiones acerca de las tensiones y desafíos que representan las prácticas de enseñanza en la formación en Comunicación en Argentina, a partir de una experiencia situada. Se trata de un área de relativa vacancia en las reflexiones académicas, un lugar que hoy debemos habitar cuando buena parte de la sociedad pone en discusión la legitimidad de la Universidad Pública, en su proyecto de educación crítica, orientada al cumplimiento pleno de los derechos humanos.

La propuesta se inscribe en el campo de la Comunicación/Educación. A la par, reivindica los aportes de la Epistemología y la Sociología de la Ciencia, en el entendido de que el análisis de la formación universitaria en Comunicación no puede escapar de las discusiones epistemológicas que la atraviesan y que definen sus objetos "legítimos" de enseñanza. Así, las "teorías de la comunicación" configuran un campo de conocimiento que habilita el esfuerzo de objetivación – en un sentido bourdiano- desde una perspectiva sociocultural que pretende contribuir no solo a la formación teórica, sino al reconocimiento de modelos de interpretación científica e intervención profesional.

El recorrido está organizado en tres dimensiones, estrechamente vinculadas entre sí: 1- epistemológica, en torno a las condiciones de producción de conocimiento y, en particular, acerca de la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad de los estudios de Comunicación; 2- curricular, con la intención de identificar nuevas conceptualizaciones y elaboraciones teóricas sobre las relaciones tradiciones teóricas/problemas contemporáneos y campo científico/cultura digital; 3- pedagógica, que concierne a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a los fines de trazar tales discusiones, examinando sus contribuciones y dificultades en la práctica.

Palabras clave: campo científico, Comunicación, convergencia digital, formación, pedagogía crítica.

Abstract

This article aims to contribute to discussions about the tensions and challenges posed by teaching practices in Communication education in Argentina, based on a situated experience. This is a relatively neglected area of academic reflection, a space we must occupy today when a large part of society is questioning the legitimacy of the public university in its project of critical education, oriented towards the full realization of human rights.

The proposal falls within the field of Communication/Education. At the same time, it reclaims the contributions of Epistemology and the Sociology of Science, understanding that the analysis of university education in Communication cannot escape the epistemological discussions that permeate it and define its "legitimate" objects of teaching. Thus, "communication theories" constitute a field of knowledge that enables the effort of objectification—in a Bourdieusian sense—from a sociocultural perspective that seeks to contribute not only to theoretical training, but also to the recognition of models of scientific interpretation and professional intervention.

The course is organized into three closely linked dimensions: 1- epistemological, focusing on the conditions of knowledge production and, in particular, on the interdisciplinarity or transdisciplinarity of Communication studies; 2- curricular, with the intention of identifying new conceptualizations and theoretical elaborations on the relationships between theoretical traditions/contemporary problems and the scientific field/digital culture; 3- pedagogical, which concerns the teaching and learning processes, in order to trace such discussions, examining their contributions and difficulties in practice.

Keywords: Communication, critical pedagogy, digital convergence, education, scientific field.

Introducción

Pensar los estudios de la Comunicación y la Cultura en América Latina en estos escenarios tan adversos no es tarea fácil. Con frecuencia, esta cuestión parece relegarse a áreas específicas de conocimiento, líneas de trabajo o proyectos de cátedra, escindiéndola de las problemáticas condiciones de enseñanza e investigación en el campo. Se condice con la síntesis nunca resuelta entre teoría y práctica, y es también correlato de las dificultades de nuestras carreras para dimensionar la transversalidad de la teoría en la educación superior como un aspecto dilemático, pero constitutivo. Sumado a ello, nuestras prácticas científicas transitan procesos acelerados de digitalización a nivel global ligados a un tecnocapitalismo que suscita interrogantes centrales, tanto en materia de investigación como en la formación académica, ambas prácticas diferentes pero estrechamente vinculadas.

En la Argentina contemporánea, las posibilidades de productividad teórica están limitadas por los poderes de extrema derecha que intentan delegitimar el rol estratégico que la Universidad Pública asume en el desarrollo socio-productivo, además de la ciencia y la tecnología, entre los cuales el Gobierno Nacional es su emergente y dinamizador fundamental. Ante estos ataques, las marchas universitarias y otras medidas de fuerza abogan por el pleno cumplimiento de la Ley de Financiamiento Universitario. Especialmente denostadas por este Gobierno, las ciencias sociales afrontan la renovación de otras discordias entre posiciones intelectuales, la supuesta "pureza" de la ciencia frente al compromiso político que este contexto nos reclama.

Las genealogías y procesos de consolidación del campo de la Comunicación configuran una larga historia de entrecruzamientos y tensiones, ampliaciones y reformulaciones. Resultan tributarias de muy diversos enfoques y disciplinas, sobre todo provenientes de los países centrales, desde los estudios fundacionales de la *Mass Communication Research* y la Teoría Crítica, hasta los Estudios Culturales en sus vertientes británicas y norteamericanas, con los cuales los estudios latinoamericanos encuentran antes continuidades que rupturas. Sobre estas corrientes versan planes de estudios y programas de cátedra, sin que contribuyan, necesariamente, a clarificar cuáles son los sentidos de la pretendida interdisciplinariedad como estatuto epistemológico o bien su proyecto de constitución disciplinar ante ciencias sociales más consolidadas.

Tomamos como caso la cátedra de Comunicación y Cultura I (2do. año, Sub-Área de Formación en Teoría e Investigación en Comunicación), perteneciente a las carreras Licenciatura en Comunicación Social y Periodismo (planes 2014, implementados en 2015) de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Olavarría, Buenos Aires.[1] Un segundo encuadre reivindica las previas tematizaciones de la Comunicación/Cultura desde el NACT *Producciones e Investigaciones Comunicacionales y Sociales de la Ciudad Intermedia (PROINCOMSCI)*, radicado en la misma casa de estudios. Las reflexiones situadas se re-

velan indispensables para indagar las tensiones entre lo global y lo local. Específicamente, particularidades académicas, institucionales y políticas que imprimen sus propias lógicas a la formación universitaria, asumiendo o tensionando las demandas de una cultura crecientemente globalizada.

La convergencia digital, donde se hibridan los saberes, se difuminan los límites entre formatos y géneros, se reconfiguran los discursos - incluyendo los científicos-, constituye una variable estructurante de la enseñanza de la Comunicación en, al menos, dos sentidos. Primeramente, en tanto reclama competencias técnicas y operativas cada vez más complejas. Cuando todo el sistema mediático entra en crisis, las carreras han de afrontar una constante revisión y actualización de sus marcos normativos, curriculares y pedagógicos. Cabe preguntarnos si los planes de estudios han podido integrar estas profundas transformaciones y, en tal caso, de qué manera son abordadas en las cursadas.

En un segundo sentido, la dimensión tecnológica materializa los riesgos largamente advertidos por las perspectivas críticas de los estudios latinoamericanos. Las directrices instrumentales, mercantilistas, que todavía hegemonizan las aproximaciones a la comunicación digital pretenden, asimismo, dominar la enseñanza, sin su problematización necesaria: qué se enseña, para qué, desde cuáles enfoques o perspectivas. Hemos advertido la tendencia a cierto vaciamiento teórico, al restringir las discusiones de los marcos conceptuales que delimitan nuestro campo disciplinar o separarlas de sus orientaciones prácticas. Al tiempo que atenta contra una formación de calidad, este problema resigna uno de los principios indeclinables de la Universidad Pública: la formación de ciudadanías críticas y comprometidas con la democracia.

En respuesta a esta convocatoria, este artículo tiene por objetivo general aportar a las discusiones acerca de las tensiones y desafíos que representan las prácticas de enseñanza en la formación en Comunicación en Argentina, a partir de una experiencia situada. Se trata de un área de relativa vacancia en las reflexiones académicas, un lugar que hoy debemos habitar cuando buena parte de la sociedad pone en discusión la legitimidad de la Universidad Pública, en su proyecto de educación crítica, orientada al cumplimiento pleno de los derechos humanos.

La propuesta se inscribe en el campo de la Comunicación/Educación. A la par, reivindica los aportes de la Epistemología y la Sociología de la Ciencia, en el entendido de que el análisis de la formación universitaria en Comunicación no puede escapar de las discusiones epistemológicas que la atraviesan y que definen sus objetos "legítimos" de enseñanza. Supone un llamado a la criticidad ante los problemas del mundo social en el que estamos comprendidos/as, en este caso, en las particularidades del trabajo do-

1 Las carreras reciben distintas nominaciones en el país. "Comunicación Social" de la UNICEN, "Ciencias de la Comunicación" de las Universidades de Buenos Aires y Córdoba, "Estudios de la Comunicación" de la Universidad de San Martín, entre otras. Las diferencias expresan las deudas en torno a los consensos sobre la nominación de la disciplina, sugerida también como "Comunicología" por autores como Jorge Rivera (1987) y Roberto Follari (2002).

cente. Al decir de Pierre Bourdieu (2014), los logros de estas reflexiones pueden ser reinvertidos como instrumentos de conocimiento de los límites y las condiciones sociales de ese trabajo. Las "teorías de la comunicación" configuran así un campo de conocimiento que habilita el esfuerzo de objetivación desde una perspectiva sociocultural que pretende contribuir no solo a la formación teórica, sino al reconocimiento de modelos de interpretación científica e intervención profesional.

En sus aspectos metodológicos, este trabajo adopta un enfoque cualitativo, reflexivo y situado. Entre las fuentes utilizadas pueden mencionarse: la experiencia desarrollada en la propia asignatura, incluyendo las estrategias de enseñanza, el trabajo en el campus virtual, las clases híbridas, las actividades propuestas, las dinámicas de lectura y discusión; el programa de cátedra, el plan de estudios de la carrera, documentos institucionales pertinentes, junto con la bibliografía teórica y las reflexiones resultantes de las experiencias docentes y en investigación sobre el tema que han sido registradas y analizadas en distintas producciones del equipo docente.

El recorrido está organizado en tres dimensiones, estrechamente vinculadas entre sí: 1- epistemológica, en torno a las condiciones de producción de conocimiento y, en particular, acerca de la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad de los estudios de Comunicación en Argentina; 2- curricular, para el caso de la Licenciatura de la FACSO-UNICEN en el Sub-Área Formación en Teoría e Investigación en Comunicación en su plan de estudios, con la intención de identificar nuevas conceptualizaciones y elaboraciones teóricas sobre las relaciones tradiciones teóricas/problemas contemporáneos y campo científico/cultura digital; 3- pedagógica, que concierne a los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados en Comunicación y Cultura I, a los fines de trazar tales discusiones, examinando sus contribuciones y dificultades en la práctica.

La cuestión epistemológica en los estudios de Comunicación

Comunicación y Cultura I es una asignatura anual y troncal sobre las llamadas "teorías de la comunicación", aportaciones, aspectos problemáticos y grados de vigencia en la definición de un campo de estudios, así como en la comprensión de los fenómenos actuales de la cultura y la comunicación. De acuerdo al programa vigente, el principal objetivo reside en la aproximación a las tradiciones teóricas que convergen en el campo, propiciando una actitud crítica y reflexiva en las actuales condiciones socio-históricas. El espacio de cursada promueve junto con el/la estudiante un trabajo de producción personal y colectiva de conocimientos.

Puede afirmarse que la materia define un recorte temático clásico: a partir de autores introductorios (Pierre Bourdieu, Umberto Eco), avanza por el Estructural-Funcionalismo y la Escuela de Frankfurt, hacia los Estudios Culturales británicos y latinoamericanos, en sus derivas clásicas y más recientes. Pero la organización de las unidades responde, por un lado, al carácter introductorio del espacio según la ubicación en el diseño curricular, a la par de las tradiciones institucionales de la FACSO en esta área, gene-

ralmente definidas en torno a "teorías" que solo en retrospectiva y bajo una mirada generalizadora pueden nominarse en estos términos.

Por otro lado, el abordaje de autores canónicos y contemporáneos, en constante revisión del programa, responden a un recorrido recursivo, no lineal, que en el proceso se interroga sobre los fundamentos epistemológicos y políticos, los dispositivos de producción de conocimiento y las posiciones intelectuales determinadas en el campo científico. Según definiciones de Bourdieu (2012), el campo implica un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, el espacio de lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica. Pero lo fundamental es el ejercicio teórico por el cual "la ciencia social solo puede romper con los criterios y clasificaciones comunes y alejarse de las luchas de las que ellos son el instrumento y el elemento en juego, a condición de tomarlos como objeto en lugar de dejarlos introducirse subrepticiamente en el discurso científico" (Bourdieu, 2014, p. 26).

Ahora bien, adoptar la noción de campo científico, antes que la de campo educativo, constituye una decisión consistente con lo planteado: asumir la formación universitaria como espacio de producción teórica es, en sí misma, una posición epistemológica, en tanto lo que está en disputa es el sentido mismo de esa formación. Una temática que merece mayor profundización, cuando otros objetos y las perspectivas desde las cuales se abordan han ganado mayor hegemonía en el campo, paradójicamente, expresando su crisis. Atravesado por sus conflictos internos, el campo presenta una autonomía relativa cada vez más sujeta a determinaciones culturales, económicas y políticas más amplias, los atravesamientos de la cultura digital, los requerimientos del mercado laboral y el sector productivo, y las amenazas de la ultraderecha a todo el sistema científico-tecnológico, entre muchas otras.

De las conocidas conceptualizaciones del sociólogo francés, nos detendremos en las desiguales posiciones que ocupan los agentes: los dominantes, quienes desarrollan estrategias de conservación al intentan imponer su propia visión de la ciencia, la más conveniente a sus intereses, y los recién llegados, que ponen en juego estrategias de sucesión o de subversión, pero necesariamente diferentes a las primeras. Para el tema que nos concierne, esta cuestión es central: si estos agentes están en formación, constituye este el ámbito estratégico para producir nuevos conocimientos, alternativos a las creencias dominantes. De hecho, la cursada de Comunicación y Cultura inicia con el enfoque de Bourdieu, para convocar a la comprensión del funcionamiento de su campo, y a participar activamente de los debates teórico-metodológicos que lo estructuran y dinamizan.

Un punto de inflexión consiste en la problemática condición epistemológica de los estudios de Comunicación, ante la recurrencia a diversas disciplinas para encarar múltiples objetos, a la que se suele atribuir una perspectiva interdisciplinaria o transdisciplinaria. Roberto Follari ha sido uno de los principales detractores. Ya en *Teorías Débiles* (2002) advertía que no se trata solo de la dispersión y amplitud de los temas que com-

peten al conjunto de las ciencias sociales, sino de las considerables modificaciones en relación con los criterios de abordaje. Se refiere a los cambios en la definición de los objetos de estudio, la resignación de unos temas a favor de otros, como en los principios epistémicos que orientan su acercamiento. Y, con ello, cierta tendencia a abandonar la búsqueda de especificidad, el pensamiento crítico y la pertinencia política de los trabajos.

Veinte años después, el autor argentino ratifica estas ideas. Señala que no puede atribuirse la pretendida transdisplinariedad de los estudios de comunicación sin reflexionar sobre una doble deuda en relación con el objeto:

> Es decir, no hay acuerdo de cuál es el *espacio empírico* que podría delimitarse bajo la denominación de estudios de Comunicación. Y ello se asocia a la mucha dificultad para definir algun *objeto teórico* en común que pudiera orientar estos trabajos, los cuales no alcanzan consensos sobre los asuntos a tratar, y dan lugar a una considerable dispersión temática (Follari, 2023, p. 31).

No nos detendremos acá en la distinción de los términos, ya que esa indefinición se sintetiza en la diferencia disciplina/transdisciplina o interdisciplina. Solo se puede mencionar que, para Follari (2023, 2024), la interdisciplina implicaría la síntesis orgánica de leyes, categorías y métodos de disciplinas que proveen un conocimiento nuevo; la transdisciplina, en cambio, convocaría el uso de esos insumos por una o varias disciplinas, de alguna disciplina inicial. El riesgo de la "ciencia transdisciplinar" es que esa combinación se resuma en una confluencia multidisciplinar no organizada ni, necesariamente, generadora de conocimiento nuevo.

En el caso de México, Roberto Fuentes Navarro (2010) llega al mismo diagnóstico: en esta etapa de institucionalización, los estudios de Comunicación no tienden hacia una convergencia conceptual o a una consolidación disciplinaria, sino hacia lo contrario: a una creciente diversificación de áreas temáticas desde esos marcos "transdisciplinarios". Otros aspectos a indagar residen en las agendas de investigación, las orientaciones de la formación, los perfiles académico-profesionales requeridos y la propuesta política ante las complejas coyunturas latinoamericanas. De este modo, la consolidación disciplinar sigue siendo un vasto campo de preguntas, con hondas repercusiones en los cambios curriculares y educativos de las carreras.

Estas discusiones organizan el recorrido de nuestra asignatura. Los/as estudiantes confrontan sus previas valoraciones sobre una materia "muy teórica" con la progresiva apropiación de perspectivas que permiten interpretar fenómenos actuales e intervenir críticamente en ellos. Se trata de un campo que, en sus orientaciones latinoamericanas, puede reconocerse legítimamente como Comunicación y Cultura (o Comunicación/Cultura, en el legado de Héctor Schmucler), evitando las miradas restringidas a los medios de acuerdo a los desplazamientos "de los medios a las mediaciones" en el libro fundacional de Jesús Martín Barbero. Pero también evidencia las dificultades para consolidar su especificidad disciplinar o establecer sus límites epistemológicos, conso-

lidar su lugar de autoridad entre las ciencias sociales o consensuar ciertos marcos de justificación teórica.

En trabajos recientes (Fernández Massara y Marmissolle, 2025), nos preguntábamos hasta qué punto esa pretensión transdisciplinar responde antes a los imperativos de una digitalización acelerada, la crisis de las certidumbres o la fragmentación de saberes, que a criterios objetivados de validación disciplinar o rigurosidad científica. En tal caso, la indefinición del objeto teórico como problema de estudio suele estar prácticamente ausente, en tanto la dispersión temática parece justificar los múltiples abordajes, modelos y formatos, cuya consecuencia en la práctica suele ser desestimar la teoría en su potencia formadora y socialmente significativa.

Una tarea insoslayable es emprender un proyecto de *disciplinarización* de los estudios de Comunicación, superador tanto del modelo estanco de ciencia positiva como de la imprecisa noción de interdisciplina. Porque los entrecruzamientos entre disciplinas –además, en posiciones desiguales en el campo - no tienen una validez per se si no promueven conocimientos nuevos, por lo cual no pueden resignar la especificidad de la disciplina desde la cual esos diálogos pueden ser entendidos, problematizados y encarados en la práctica (Fernández Massara, 2024).

Fortalecer esos diálogos comporta un doble desafío: la institucionalización de los estudios de Comunicación desde los espacios específicos de intervención, los programas de investigación, los proyectos de cátedra, las políticas de gestión que contribuyan a la legitimación del conocimiento producido. Y, de manera inseparable, la profesionalización de sus intelectuales, desde una articulación entre la formación académica y la toma de decisiones que repara en las necesidades actuales de los sistemas productivos, el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Desde el campo de la Comunicación/Educación, Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (2022) sostiene que la palabra no es solo expresión del pensamiento: es praxis. Implica la reflexión sobre el mundo del cual el sujeto forma parte. Contra todo intento de separar la reflexión intelectual y la política, se revela que la teoría es una producción cultural, atravesada por acuerdos, tensiones y conflictos que reclaman otros modos de consciencia. El conocimiento no se transmite, se está construyendo. El acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común.

Ese encuentro con el otro, en la relación intersubjetiva que los une, es uno de los roles de la Universidad Pública como actor social de relevancia. Se trata de un problema de la hegemonía, en el sentido gramsciano: sin relegar la formación para las demandas del sistema productivo, no puede reducirse a formar técnicos, sin el riesgo de volverlos funcionales a los poderes neoliberales. En una posición alternativa, la formación universitaria debe tender a la reforma moral e intelectual, lo que supone en esta discusión el retorno acerca de la pregunta sobre la “utilidad” del conocimiento. En otros aspectos, la educación debe propender a encontrar el núcleo del buen sentido en el sen-

tido común. Lo que Gramsci (2017) llama núcleo del buen sentido es aquella parte del sentido común que resiste la invasión de la hegemonía. La unidad de la teoría y de la práctica no es, de ninguna manera, algo mecánico sino que proviene del devenir histórico.

Por otra parte, Freire enumera una serie de mitos indispensables para el mantenimiento del statu quo, que refuerzan el poder de los dominantes y que hoy encuentra, entre sus principales dispositivos de reproducción, los medios masivos de comunicación y las redes sociales: "el mito, por ejemplo, de que el orden opresor es un orden de libertad" (Freire, 2022, p. 178). La fuerza mitificante opera una naturalización de las relaciones dominantes, un ejercicio de la hegemonía. En consecuencia, "cuando una cantidad cada vez más grande de información se distribuye a una velocidad cada vez más alta, la creación de secuencias narrativas, ordenadas y progresivas, se hace paulatinamente más dificultosa. La fragmentación amenaza con devenir hegemónica" (Bauman, 2013, p. 45).

Si en la "modernidad líquida" lo que se valoran son los saberes fragmentarios, superficiales, rápidamente digeribles, cabe preguntarnos cómo interpelar a jóvenes inmersos/as en la fluidez de las redes desde el entendimiento de la teoría como producción material y, por tanto, objeto de la praxis histórica. Asumimos que la enseñanza debe tomar como punto de partida esa conciencia ingenua y devolver organizada y sistematizadamente aquellos elementos que este entregó en forma inestructurada (Etchegoyen, 2006). Esa visión mítica de la que sirve de soporte la comunicación digital puede desmontarse, si se convierte en tema en las clases y pasa a ser cuestionada por la visión crítica que se empeña en develarla y desenmascararla.

La educación es, primeramente, una práctica social. Debe fortalecer los espacios para desarrollar el conocimiento crítico, porque la revisión de sus temas y modalidades de enseñanza es condición necesaria, pero no suficiente. En sentido más amplio, ese conocimiento constituye una necesidad histórica, en tanto se revela capaz de objetivar la realidad social, identificar sus contradicciones, proponer alternativas y materializarlas en acciones transformadoras de esa realidad que se percibe como injusta. Implica una relación dialéctica del sujeto cognoscente con el objeto cognoscible, y ese conocimiento no es lo dado y acabado, sino una construcción que se basa en una unidad constante entre la acción y la reflexión.

Vale subrayarlo: una materia como Comunicación y Cultura debe promover de manera específica estas tensiones, sin relegar la responsabilidad que le cabe a toda la formación en la carrera. Apunta a que los/as estudiantes adopten posicionamientos conscientes acerca de su propia disciplina. No conduce esto a rechazar la interdisciplinariedad sino a observar sus posibilidades, evitando el vaciamiento teórico y la vocación colaborativa capaz de solapar la dominancia de otras ciencias. Y en atención a sus contextos, la formación universitaria no escapa a estos entramados de poder, donde otras

posiciones pueden ocupar lugares de enunciación científicamente autorizados, con mayor repercusión social y académica.

Hacia una concepción dinámica del diseño curricular

En Argentina, las carreras de Comunicación surgieron a mediados de los años '80, a la luz de los procesos de recuperación de la democracia y el crecimiento exponencial de los medios masivos de comunicación. La Licenciatura de la FACSO se creó con la Facultad, en 1988. Desde entonces, cada reforma o actualización curricular ha puesto a evidencia una serie de problemas. Desde la conformación del equipo docente, los núcleos de investigación, los lineamientos institucionales, así como los aspectos económicos, sociales y laborales de los y las estudiantes, condicionan las posibilidades de ampliación, resignificación o profundización temática, en la redefinición de sus perfiles y propósitos de la formación.

Otro aspecto clave reside en las transformaciones cada vez más rápidas de los procesos de comunicación y cultura. La formación, como así la investigación, parece ir a la zaga de estos cambios, a lo cual se añaden los tiempos de aprobación de los nuevos planes de estudios. De ahí que la dimensión curricular no puede ser omitir este análisis, atenta, sino a una eventual reforma, a actualizaciones constantes a partir de directrices claras por parte de los Departamentos y las autoridades institucionales. Y, fundamentalmente, consensos básicos para reconocer áreas faltantes, temas a modificar o complementar, junto con la toma de decisiones para emprender esos cambios, de manera orgánica y sostenida en el tiempo.

Una somera lectura de la institucionalización de la Comunicación nos permite avizorar los esfuerzos de delimitación epistemológica y curricular de las carreras de grado en las particularidades de la FACSO, donde Comunicación Social coexiste con Arqueología y Antropología Social, de mayor tradición en las ciencias sociales. Devenido del mismo Departamento, Periodismo se aprobó en el mismo año que la reforma de la Licenciatura (2014), con la finalidad de distinguir objetivos, recorridos y perfiles. A la indeterminación de los límites epistemológicos se suman los perfiles que son asumidos como distintivos pero escasamente realizados como tales, entre perfiles “académicos” y “técnico-profesionales”. El Profesorado de Comunicación se encuentra actualmente en proceso de transición hacia su nuevo plan de estudios y merece otras aproximaciones.

Propone el diseño curricular de la Licenciatura:

> El Licenciado/a en Comunicación Social es un científico social con conocimientos teórico-metodológicos específicos para intervenir en distintas prácticas profesionales y académicas inscriptas en su campo disciplinar. Su capacitación apunta a lograr una integración de saberes de carácter reflexivo e interdisciplinario, entendiendo a la Comunicación como una ciencia básicamente social. La integración de la formación teórico-práctica le brindará las herramientas para reflexionar críticamente acerca de los procesos de comunicación que vertebran las sociedades actuales, con

énfasis en ciudades intermedias, atendiendo a las particularidades de cada contexto, complejizando de este modo, la tensión local/global.

La indefinición disciplinar que hemos analizado se corresponde con una gran amplitud de áreas de incumbencia: un comunicador o comunicadora competente en los procesos mediáticos y comunicacionales, las reflexiones y las lecturas sobre problemáticas sociopolíticas e históricas, la coexistencia entre medios masivos y alternativos y sus nuevas formas de expresión, y las herramientas metodológicas y conocimientos técnicos que permitan trabajar, entender y producir con distintos formatos y lenguajes. La alfabetización académica convoca el desarrollo de habilidades de oralidad, lectura y escritura, junto al dominio de los lenguajes sonoros, audiovisuales, gráficos y digitales, para crear dispositivos de experimentación, visualización y creación de experiencias culturales, artísticas, mediáticas y otras.

En su estructura, la Licenciatura comprende tres Áreas: Formación Básica, Formación Socio-Contextual y Formación Específico-Profesional. Esta última está, a su vez, organizada en tres Sub-Áreas: Comunicación y Medios, Comunicación en Instituciones y Organizaciones, y Formación en Teoría e Investigación en Comunicación. A esta corresponde Comunicación y Cultura. El porcentaje total de carga horaria es significativamente inferior que las otras Sub-Áreas. En este caso, los cambios respecto del plan anterior implicaron la introducción de Taller I (Problemas de Comunicación), Comunicación y Cultura I (en reemplazo de Teorías de la Comunicación) y su continuación en Comunicación y Cultura II, Taller II (Metodología de Investigación en Comunicación) y Taller III (Diseño de Investigación en Comunicación).

Un primer aspecto relevante es que esta Sub-Área esboza lineamientos sobre el estatuto epistemológico del campo disciplinar, desde las contribuciones de otras disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Lingüística, la Psicología, etc., lo que reabre la pregunta sobre la cuestión de la interdisciplina o transdisciplina. Asimismo, propone la necesidad de garantizar una formación sólida desde la articulación transversal entre las áreas, a fin de dotar de herramientas para el desarrollo de la investigación y la intervención social. A tal fin, se vienen llevando adelante jornadas curriculares para indagar entre docentes y estudiantes las demandas de la formación, necesarias para actualizar o fortalecer áreas de un diseño vigente hace más de diez años.

No obstante, los desfasajes percibidos entre estas materias “teóricas” y las “prácticas” se tornan un componente fuertemente arraigado en el desarrollo del diseño curricular. Ante el imperativo de constantes actualizaciones en respuesta a los cambios culturales, mediáticos y tecnológicos, se advierten también las disonancias entre los contenidos previstos o acordados y aquellos efectivamente implementados. Y entre las que se señalan como prácticas pedagógicas viables y los postulados teóricos que las sostienen, y lo que luego acontece en las aulas (o fuera de ellas). Así y todo, se sostiene un proyecto de formación reflexiva, inclusiva y humanística, que se contrapone significativamente con propuestas curriculares que tienden a restringir en contenidos o carga

horaria las asignaturas teóricas, bajo modelos de carácter tecnocrático (la tendencia global a acortar las carreras será otro aspecto a considerar a futuro).

A pesar de su centralidad, la dimensión curricular de la formación en Comunicación es la menos explorada. Uno de los trabajos pioneros en este campo es el de Fuentes Navarro (1985). La primera acepción del currículum lo caracteriza como conjunto sistematizado de conceptos, objetivos, contenidos y asignaturas que definen una carrera universitaria y orientan la práctica educativa, la organización de los recursos pedagógicos de la institución, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el sentido de la práctica profesional. Pero el investigador o investigadora confronta esta concepción estática y normativista con un currículum dinámico, donde la estructura se pone en funcionamiento en procesos educativos destinados a sujetos concretos, socialmente situados.

Además de responder a perfiles y recortes temáticos, una concepción dinámica de diseño curricular permite dar cuenta de las realidades particulares de las facultades, que, en nuestro caso, atañe a las orientaciones regionales y locales de la FACSO en el centro de la Provincia de Buenos Aires. De manera que las discusiones que hoy vertebran el campo, desde los proyectos comunes y prioritarios de América Latina, reconocen en estas diversidades el terreno para impulsar los cambios curriculares de acuerdo a las necesidades de cada carrera e institución. Un currículum dinámico permite, en consecuencia, trascender sus definiciones normativas, operativas e institucionales para atender a las complejidades de sus adecuaciones en la práctica. Este punto nos acerca a un tercer aspecto de la formación, la dimensión pedagógica.

Pedagogías críticas y estudios de Comunicación

A excepción de los profesorados - que, como se aclaró, requieren otros análisis-, en términos generales la comunidad académica descree de la "pedagogización". Un dato no menor es que una mayoría de profesores/as no cuentan con formación docente, lo que ha profundizado la separación simbólica, incluso una jerarquización, entre saberes docentes y especialistas, entre docentes y científicos/as. Como resultado, incluso entre las ciencias sociales y humanas la interpelación sobre modalidades de enseñanza, evaluación o recursos didácticos está prácticamente ausente. Desestimar estas cuestiones es fallido en varios sentidos. En primer lugar, siendo la Universidad parte del sistema de educación superior, podría vincularse con otras instituciones, o considerar las decisiones y principios organizadores en las que estas se desarrollan, orientadas a prácticas docentes reflexivas. Cabe aclararlo: lo educativo no se restringe a lo pedagógico.

Entendiendo las obvias diferencias con los institutos superiores no universitarios, es posible ejemplificar: en dichas instituciones, la Educación Sexual Integral es una línea transversal de carreras de distintas modalidades, de acuerdo a la política educativa del nivel. En la Licenciatura en Comunicación, en cambio, la temática está virtualmente relegada a Comunicación y Género, materia de 5to. año y del segundo cuatrimestre. Está

ausente en el diseño curricular de Periodismo. No hace falta aclarar la importancia de esa formación en comunicadores/as y periodistas, en tiempos de agudización de las desigualdades y violencias de género.

En segundo lugar, comprendida la pedagogía solo en el trabajo "áulico" o ante los riesgos de una "escolarización" frente a la legitimidad de la educación universitaria, una representación reduccionista, tácitamente sostenida por buena parte de la comunidad académica, obtura las posibilidades de examinar las fuerzas ideológicas y materiales que obran en las condiciones de trabajo docente, hoy también amenazado y precarizado. Entre ellas, la tendencia a reducir al profesorado a la categoría de técnicos especializados, en vez de ser pensados críticamente, en los términos de Henry Giroux (1997), como "intelectuales transformativos".

Más adelante, Giroux (2013) vuelve a la idea fundamental de la pedagogía crítica, la que parte del reconocimiento de que los y las docentes habrán de influenciar cómo y qué conocimientos y subjetividades se producen dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales. Y en ese ámbito, promover espacios participativos, donde el conocimiento dialoga con el poder, la experiencia y el deseo. De ahí que, en coincidencia con Freire, una pedagogía crítica trata del espacio de encuentro en el que docentes y estudiantes se involucran conjuntamente, asumiendo las perspectivas y posicionamientos que subyacen a esas prácticas.

Estas reflexiones develan un tercer reduccionismo: la pedagogía es a menudo tratada como un conjunto de estrategias y habilidades con el objetivo de enseñar temas. Pero se vuelve consistente con la enseñanza, siempre y cuando escape de la idea, ampliamente extendida, de que solo constituye una técnica o metodología. Por el contrario, la pedagogía crítica adopta una importancia renovada ante los poderes del capitalismo global, porque "ilumina las relaciones entre autoridad, conocimiento y poder" (Giroux, 2013, p. 15) al educar profesionales que cuestionan instituciones y relaciones dominantes, se comprometen con su contexto y, eventualmente, pueden transformarlo. En este sentido, la Universidad encuentra sus modos de validación al evitar el riesgo del aislamiento academicista, convocando, en cambio, a los múltiples saberes que circulan en la cultura, desde los discursos de las redes hasta los diversos actores que habitan el territorio, las organizaciones y las calles. El conocimiento crítico es un horizonte de formación porque implica, no la mera transmisión, sino su transformación, en el marco de luchas más extensas a favor de los derechos humanos.

Las tradiciones devenidas del campo de la Comunicación/Educación revelan que ambos procesos están intrínsecamente relacionados. Su principal referente en la Argentina, Jorge Huergo (2010), reivindica el legado gramsciano como la pedagogía dialógica de Freire. En sus términos, el proceso educativo tiene un sentido hegemónico en la medida en que tiende a generar prácticas conformistas respecto al orden social, a las relaciones sociales que lo sostienen, a modos de pensar que avalan esa dominación. Pero tiene un sentido contrahegemónico si tiende a generar distintos modos de cues-

tionamiento y resistencia y/o produce modificaciones en las relaciones sociales de dominación o en modos de pensar dogmáticos.

Retomando a Huergo, en las prácticas educativas los procesos de comunicación configuran un proceso dinámico que evoca tres aspectos centrales: el intercambio, la contextualización y la comprensión crítica. De ahí que las prácticas comunicativas que implican a docentes y estudiantes conducen a mejorar los aprendizajes. Algunas estrategias que adoptamos en la asignatura en la línea de esta propuesta son: explicaciones dialogadas, es decir, no meramente transmisivas, sino con la participación del estudiantado; preguntas abiertas para acompañar las lecturas, favorecer la comprensión crítica de la bibliografía y asumir progresivamente posicionamientos personales en torno a ella; las dinámicas de trabajo en grupo, que permiten desarrollar competencias de trabajo en equipo; formulación de problemas actuales y casos empíricos de interés, en la revisión de los marcos conceptuales y su vinculación con la práctica; la utilización de tecnologías digitales en las clases híbridas (videos, presentaciones en PowerPoint, Canva y otros) y en el aula virtual.

Este último aspecto merece cierto detenimiento. A partir de la pandemia por COVID-19, la cátedra ha sostenido el uso del campus virtual de la FACSO, fundamental para promover la continuidad pedagógica en contextos de aislamiento y hoy, en medio de los paros docentes. Esta concepción escapa a un mero uso instrumental para reconocer el campus como un entorno digital, otra modalidad didáctica que complementa la presencialidad semana a semana, adoptando otras características, materiales y recursos hipertextuales, interactivos y colaborativos. Complejiza la propuesta la heterogeneidad del grupo, generalmente entre los más numerosos de las tres carreras, estudiantes de 2do. y 3er. año que cursan en sede o de manera sincrónica, bajo modalidad híbrida, generalmente privados de la libertad y enmarcados en el Programa Educación en Contextos de Encierro. Los diversos perfiles, demandas y condiciones de cursada condicionan las decisiones y organización del trabajo del equipo de cátedra (actualmente, Profesora y Profesor Adjunta/o y Auxiliar Alumna).[2]

Como se planteó, la enseñanza universitaria tiene que visibilizar y poner en tensión el sentido común del cual los/as estudiantes son portadores, donde se condensan sus saberes experienciales, sus consumos culturales, sus interacciones en las redes sociales y la vida cotidiana. Las discusiones que habilitamos recuperan como un componente fundamental esos supuestos que estructuran el sentido común, no para rechazarlos sino para someterlos a reflexión, desde las bases teóricas abordadas. Por un lado, en un sentido gramsciano, el aprendizaje se orienta a la superación dialéctica hacia un buen sentido, que merece ser desarrollado y hecho unitario y coherente, más cercano a una filosofía de la praxis. Por otro, se revela necesario fortalecer espacios de diálogo crecientemente democráticos, en el reconocimiento de otras voces que permitan validar nuevas experiencias y realidades sociales.

Viejos y nuevos problemas en la convergencia digital

Como es sabido, cada vez más intersticios de la vida social, la política y la economía son penetrados por las tecnologías digitales. El concepto de convergencia digital, todavía problemático, adquiere una importancia sustantiva en la formación universitaria en Comunicacion, tanto en el desempeño de las nuevas competencias profesionales como en materia de investigación y elaboración teórica. Alude, básicamente, a una estructura o red de sistemas originalmente ideados de modo autónomo y divergente, que se han integrado de modo eficiente en un entorno mediático o digital. Pero la convergencia no es solo tecnológica, sino que se expande como problema a las regulaciones, la cultura y los actores, impactando a nivel del mercado, social y estructural (Monje, 2024). Reducir la digitalización a un asunto procedimental o artefactual despoja a las tecnologías de sus determinaciones socio-históricas más amplias.

Asignaturas equivalentes en carreras de Comunicación de otras Universidades del país comprenden, en sus distintas nominaciones, a la convergencia digital. En cambio, para Comunicación y Cultura no constituye un contenido específico. Este recorte temático es consistente con el plan de estudios pero, sobre todo, se sostiene en decisiones teóricamente fundamentadas. Como ya fue analizado, la tendencia a despolitizar el conocimiento atraviesa también a nuestro campo, lo que trae aparejado el vaciamiento teórico, el escaso detenimiento en la lectura y discusión de autores, la renuncia a posicionamientos personales que deben superar las creencias arraigadas, la instrumentalización de los saberes y el sentido común.

De ningún modo esto significa que no se aborde el problema. Por el contrario, se constituye como un eje transversal a lo largo de la cursada. Esta transita por los múltiples componentes de la cultura digital, como condicionamientos materiales y simbólicos de las prácticas, como interrogantes en procesos de investigación, como dispositivos de producción de sentido, en sus dimensiones estructurantes del trabajo, el estudio y la vida social. Se recorren escuelas teóricas que requieren de su constante actualización y anclaje empírico, y las tecnologías digitales se configuran como un fundamental campo de problematización, en el reconocimiento de la capacidad explicativa de esas teorías en su historicidad, sus desfasajes o grados de vigencia.

La asignatura pretende fortalecer competencias de análisis de casos, medios y plataformas, textos en distintos soportes, gráficos, digitales y multimediales. Por razones de tiempo y priorizando la alfabetización académica (dadas las dificultades observadas en comprensión lectora y escritura), queda pendiente profundizar en la Inteligencia Artifi-

2 Cuestionar la diferencia tajante entre teoría y práctica no surge solo de una perspectiva teórica, sino pedagógica, donde todos los espacios de la asignatura se integran en un trabajo conjunto. Definiciones luego formalizadas institucionalmente en el Reglamento de Enseñanza y Promoción, de acuerdo al cual todas las clases adquieren carácter teórico-práctico. A ellas se suma el taller de lectura a cargo de la Auxiliar Alumna, como parte de la propuesta de la cátedra en la formación de recursos humanos en el área.

cial (IA), en las consecuencias socio-económicas, políticas y ambientales de sus usos en medio de una enorme concentración capitalista, temas escasamente desarrollados en la carrera. En suma, la IA se manifiesta como un tema decisivo en un marco de comprensión en esta cultura de convergencia, pero requiere aproximaciones más específicas, como operación contrahegemónica ante las concepciones celebratorias predominantes.

Nuestra preocupación es que, con frecuencia, tematizar las tecnologías digitales convoca formas renovadas de una tecnoutopía, un determinismo tecnomercantil, a contramano de las perspectivas más críticas de los Estudios Culturales (Mattelart, 2002). Resulta clave que problemáticas de tal nivel de centralidad como las mutaciones asociadas a la vigilancia digital, el dataísmo o los modelos generativos de la IA desborden las modas del momento para comprender revisiones más reflexivas, atentas a las oportunidades que conllevan como a sus contradicciones.

Ante estas perspectivas se presentan las aportaciones de la *Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías*, de la cual es miembro esta autora. En su reciente publicación, se recupera el proceso de construcción de la noción de apropiación, que representa una apuesta política para los dos aspectos que aquí interesan especialmente: las condiciones de acceso y uso, crecientemente desiguales en estos contextos de crisis; y la reflexividad, entendida como la posibilidad de preguntarse sobre la tecnología: qué es, para qué sirve, qué representa para la vida de las personas (Morales y Natansohn, 2026). No es posible profundizar aquí, solo reconocer que las orientaciones de la Apropiación Digital son claramente superadoras en los esfuerzos de producción teórica sobre el tema, ante perspectivas que adolecen de compromisos con la crítica como de marcos teórico-metodológicos más rigurosos.

Reflexiones finales

Ante el feroz desfinanciamiento del presupuesto de la Universidad Pública y la grave situación salarial de sus trabajadores y trabajadoras, sumado a las problemáticas condiciones de sus estudiantes y del conjunto de la población, cabe la pregunta: ¿es oportuno hoy reflexionar sobre la formación en Comunicación? Reconocemos esta problemática no solo ineludible, sino estratégica. Primeramente, la comunicación constituye una variable determinante de nuestras sociedades, la que interpela a profesionales que deben comprender sus cambios, contribuir a sus elaboraciones teóricas, redefinir metodologías, repensar e intervenir en situaciones problemáticas, y a la vez comprometerse ética y políticamente con su contexto.

Docentes como intelectuales transformativos, en los conceptos de Giroux, se inscriben en un marco de crisis que limita las acciones, pero donde los esfuerzos de reconstrucción de lo colectivo se convierten en un gesto de resistencia. Más aún, si nuestras prácticas están destinadas a identificar dificultades en la formación y encontrar las mejores o más viables estrategias para mejorar las condiciones de aprendizaje. Pero es clave

adoptar posicionamientos teóricos en espacios de diálogo que animen la comprensión de estas realidades, proporcionando las bases para puntos de vista alternativos sobre la educación y el mundo del trabajo.

En tanto producción material, la teoría conlleva el señalamiento sobre las condiciones socio-históricas en las que se produce. La oposición teoría/práctica es estéril y funcional al statu quo. Tal como pregonaba Stuart Hall (2010), se contrapone a la articulación entre el trabajo intelectual en un sentido político y trabajo académico, prácticas que se superponen, se retroalimentan y se sirven mutuamente. En la formación en Comunicación, este punto de partida contempla las interpelaciones a estudiantes como agentes activos de ese campo y los/as invita desnaturalizar sus dinámicas y condicionamientos. El ámbito de aprendizaje que sugerimos propicia la elaboración teórica a partir de saberes previos, que pueden objetizarse y volver conscientes sus contradicciones.

En este sentido, la formación debe ejercitar y ser terreno de objetivación. Una serie de obstáculos descansa en las oposiciones entre teoría y práctica, entre perfiles académicos y profesionales, con evidentes repercusiones en formas reduccionistas de producción de conocimiento. Una estructura de poder, normalmente invisible, intenta imponer a comunicadores/as el rol de técnicos/as especialistas; con ello, socava la legitimación de su propio campo de conocimiento. Además, en escenarios de convergencia digital, los/as estudiantes hacen un uso extendido de la IA, no siempre de manera ética o productiva. Reconocer estos usos conduce a fomentar otros niveles de apropiación sobre sus alcances, sesgos y limitaciones, en propuestas formativas que impacten positivamente en su formación académica. Y también en los debates teóricos que adeuda la carrera sobre el tema.

Es posible afirmar que los lineamientos generales de la Licenciatura en Comunicación de la FACSO son pertinentes y adecuados, más allá de la enorme diversificación de temáticas que configura la orientación de la formación en otras latitudes. Tal vez el problema más severo no consista tanto en las vacancias, necesidades de profundización o actualización siempre bienvenidas. Se trata, más bien, del imperativo de concebir e implementar de una manera dinámica el diseño curricular, lo que atañe a una relación más estrecha con las dimensiones epistemológicas y pedagógicas. En este caso, la Licenciatura debe orientar su proyecto a una mayor articulación entre Áreas y Sub-Áreas hacia una formación integral, en el marco de debates que contribuyan a comprender y tensionar los principios epistémicos que sostienen la legitimación del campo y que definen los alcances de la titulación.

En la reflexión sobre las lógicas que delimitan la mentada interdisciplinariedad o la consolidación disciplinar, adquiere importancia continuar indagando sobre el estatuto epistemológico de los estudios de Comunicación (¿o Comunicología?). No como tema privativo de una materia "teórica", sino transversal de la formación, afirmado plenamente en la práctica. Es esperable avanzar en estas discusiones desde los encuentros

con carreras del país y el exterior, donde el rol que juega la *Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social (FADECCOS)*, entre otras redes académicas, se vuelve urgente y prioritario.

Para concluir, las prácticas de enseñanza y aprendizaje que aquí se proponen apuntan a orientar procesos de producción teórica crecientemente complejos. Comprender el campo científico permite examinar críticamente encuentros y desencuentros entre posiciones diversas acerca del sentido de ese conocimiento, confrontando la tendencia a su mercantilización, la premisa de la "utilidad" de la ciencia y los resultados eficientistas que le son funcionales. Ese proyecto es político, además de académico. Coincidimos nuevamente con Fuentes Navarro para quien es importante reforzar la atención sobre la formación en Comunicación, con el propósito de formular de la manera más precisa posible "cómo *interpretar e intervenir*, y no solo lo uno o lo otro: no solo interpretar ni solo intervenir en las diversas y complejas realidades sociales en que en la actualidad la comunicación es una mediación fundamental" (2022, p. 262).

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2013). *Modernidad líquida*. Fondo Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2014). *Homo Academicus*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2012). El campo científico. En *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 11-57). Buena Visión.

Etchegoyen, M. A. (2006). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común.* La Crujía.

Fernández Massara, M.B. (2024). Repensar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad desde los estudios en comunicación. En Rodríguez Traiani, P., Heffes, A., Laxalt, I. y Surge, I. (Comps.), *La centralidad de las ciencias sociales en el análisis y transformación de la realidad social: incertidumbres, encrucijadas y tensiones: actas de las Cuartas Jornadas de Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 120-133). UNICEN. https://demhumanas.wordpress.com/2024/07/16/cuartas-jornadas-de-epistemologia-y-metodologia-de-las-ciencias-sociales-2024/

Fernández Massara, M.B. y Marmissolle, G. (2025). Comunicación y política: interdependencias de un campo problemático. En Sosa, R. y Fernández Massara, M.B. (Comps.), *Crece desde el pie. Procesos de formación de jóvenes investigadores/as de Ciencias Sociales* (pp. 72-79). UNICEN.

Follari, R. (2002). *Teorías débiles (para una crítica de la reconstrucción y de los estudios culturales*). Homo Sapiens.

Follari, R. (2023). La Comunicación como transdisciplina. Avatares de la teoría. *InMediaciones de la Comunicación, 18*(1), 27-41. DOI: https://doi.org/10.18861/ic.2023.18.1.3380

Follari, R. (2024). Transdisciplina. En De Charras, D., Kejval, L. y Hernández, S. (Coords.), *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación* (pp. 429-432). Taurus.

Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Fuentes Navarro, R. (1985). *El diseño curricular en la formación universitaria de Comunicadores Sociales para América Latina*. [Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Pregrado Comunicación Social]. Repositorio Institucional UNAB http://hdl.handle.net/20.500.12749/16304

Fuentes Navarro, R. (2010). Investigación de la comunicación: referentes y condiciones internacionales de un diálogo transversal de saberes. *Signo y Pensamiento*, 57, 38-48.

Fuentes Navarro, R. (2022). 50 anos de estudos de Comunicação: Trajetórias acadêmicas cruzadas *Matrizes*, vol. 16, núm. 3, Esp., 2022, septiembre-diciembre. Universidade de São Paulo, Brasil, 237-250. DOI https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v16i3p237-250

Giroux, H. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.* Paidós.

Giroux, H. (2013). La pedagogía educativa en tiempos oscuros. *Praxis Educativa.* Año XVII, N° 17. Facultad de Ciencias Humanas- UNLPam, 13-26.

Gramsci, A. (2017). *Antología*. Siglo XXI.

Hall, S. (2010). *Sin garantías. Problemáticas y trayectorias en los estudios culturales.* Universidad Andina S. Bolívar, Envión.

Huergo, J. (2010). Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales. *Intersecciones en Comunicación.* 1 (4). FACSO- UNICEN, 109-208.

Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información.* Paidós.

Monje, D. (2024). Convergencia. En De Charras, D., Kejval, L. y Hernández, S. (Coords.), *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación* (pp. 117-121). Taurus.

Morales, S. y Natansohn, G. (2026). Desafíos actuales frente las tecnologías digitales: de las potencialidades a los riesgos. En Bianchi, M., Sandoval, L., Rodríguez, C., Varela, M. y Bang, L. (Coords.), *Tramas digitales desde el sur* (pp-225-240). CLACSO. FHCS - UNPSJB. RIAT Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

Rivera, J. (1987). *La investigación en Comunicación Social en la Argentina.* Puntosur.