

Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política

Por *Jorge A. Huergo*¹

Hace diez años nos acechaba la tormenta depredadora del neoliberalismo. En ese contexto comenzamos con un grupo de compañeras y compañeros a plantearnos, a partir de una investigación, la entidad de un campo novedoso, conflictivo, a veces confuso, que llamamos Comunicación/Educación. Nuestro tiempo nos encuentra intentando continuar el ensanchamiento del campo de Comunicación/Educación. El propósito de este texto no sólo es dar cuenta de ciertas continuidades en la búsqueda por ensanchar el campo, en un territorio más amplio que las meras prácticas y reflexiones acerca de la vinculación entre los medios, las tecnologías y la educación. También es proponer algunas coordenadas para atravesar su densidad y reflexionar sobre sus dimensiones político-culturales, en una sociedad compleja y conflictiva, marcada a fuego por las escenas de crisis orgánica.

1. ¿Dónde “Comunicación/Educación”?

Un campo se define, se vivifica y se enriquece por los contextos que le dan origen y que lo configuran y refiguran, más que por las razones o desarrollos inmanentes del mismo, por muy sesudamente fundados que estos fueran. Vivimos una etapa nueva en América Latina, con ambigüedades e incertidumbres, pero con aires sociopolíticos prometedores; y esto provoca necesariamente nuevas reflexiones acerca de nuestro campo, que de hecho es absolutamente diferente a los desarrollos que el mismo ha tenido en Europa, en América del Norte o en Australia, por ejemplo. No nos anima tanto la novedad de los modelos surgidos en otros contextos ni nos alienta la tentación de copiarlos, sino que nos vivifica la riqueza y el sentido de nuestras propias búsquedas (que exceden en mucho “mis” búsquedas), situadas, estratégicas, articuladas con razones políticas que sueñan con la justicia y la igualdad social y la dignificación cultural de nuestras comunidades.

Nos enfrentamos con un campo hecho de relaciones tensas, al que ahora pretendo seguir tensando: hacer un paréntesis de esas salidas pragmáticas, instrumentales o aún “críticas”, tan tranquilizadoras a veces y tan viciadas de desmemoria, para reconocer esas escenas que provocan el ensanchamiento del campo. Porque “Comunicación/Educación” alude a la intencionalidad de recuperación de *procesos* (aún a costa de perder cierta delimitación de objetos disciplinares o interdisciplinarios); de reconocimiento de los *contextos* históricos, socioculturales y políticos (donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas), y de construcción algunas *bases preliminares* para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas (Huergo, 1997).

Comunicación/Educación se ha reducido de manera creciente a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan. Los nombres “pedagogía de la comunicación” o “de los medios”, “comunicación

¹ Deseo agradecer los comentarios y sugerencias de mis compañeras Paula Morabes y Lourdes Ferreyra.

educativa”, “educación para los medios” o “para la recepción”, “mediaciones educativas”, “educomunicación”, parecen aludir más a la potencialidad inmanente de los conceptos con relación a cómo se “juega” en la sociedad (o en prácticas institucionales o de organizaciones), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y cierta persistencia de la crisis orgánica en nuestras sociedades. Algunos de ellos, incluso, parecen suturar prematuramente, a mi juicio, los términos de una relación tensa y conflictiva. Sin embargo, esta sutura sólo puede ocurrir en un (aún) reducido número de experiencias y prácticas.

¿Qué procesos en qué contextos? ¿Qué prácticas de comunicación/educación? El tiempo post-neoliberal es denominado por algunos autores como “modernidad tardía”. Un tiempo en que “*se están descomponiendo los parámetros que estructuraron la experiencia moderna del mundo pero en el que aún no afloran los principios alternativos que organicen otra experiencia*” (Lewkowicz, 2004: 46). Tiempo similar al que Antonio Gramsci llamó “crisis orgánica”, donde lo viejo muere, pero lo nuevo no termina de nacer. Un contexto que se caracteriza, al menos, por tres tipos de procesos:

1. el de crisis y deslegitimación de las instituciones modernas (entre ellas, las instituciones formadoras de sujetos y las de representación política);
2. el de inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social y las condiciones materiales de vida, en gran medida producida por las sucesivas y diversas reformas políticas neoliberales; lo que produce múltiples pobrezas y escenas de exclusión y de expulsión social;
3. el de explosión de diversos modos de enlazarse y actuar particulares más allá de las estipulaciones de los “contratos sociales” globales (modos que irrumpen descontroladamente en las situaciones y procesos sociales vinculados con comunicación/educación).

Este tiempo de complejidad y conflictividad con sus procesos es el que atraviesa y sirve de primera referencia interpretativa a la totalidad de espacios y de prácticas de comunicación/educación. Entre ellos, venimos considerando tres tipos de espacios: los institucionales educativos, los mediático-tecnológicos y los sociocomunitarios (aunque se trata, evidentemente, de una distinción tentativa y provisoria). Los territorios hoy son confusos, opacos y desordenados, no tan transparentes como en otras épocas acaso lo fueron. Esta misma situación, en los tiempos de alteración de los principios del trazado del mapa cultural, nos lleva a situarnos en una topografía tentativa, que puede posibilitarnos establecer una topología de comunicación/educación.

2. Los espacios institucionales educativos

Asistimos a un momento de crisis de las instituciones formadoras de sujetos, debido en gran medida a la inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social respecto de las condiciones materiales de vida. Pero también, debido a la crisis de los contratos globales y la emergencia de múltiples lazos que ponen en el centro de la escena a la comunidad (cf. Bauman, 2003a; 2005), incluso bajo las formas de nuevos tribalismos (cf. Maffesoli, 1990).

Existe cierto nomadismo que caracteriza hoy a la cultura escolar y a las formas de comunicación y de formación subjetiva que en ella se producen. El nómada es el hombre que va de una tribu a otra, que no tiene una única identidad ideológica, sexual, profesional o de clase, que no se deja encerrar dentro de roles que antes eran definitivos, en instituciones como el matrimonio (cf. Maffesoli, 2004). El nómada puede pertenecer simultáneamente a numerosas tribus. Emergen en los espacios escolares, por ejemplo, formas nómadas de la atención y la memoria, que suelen ser incomprendidas por el apa-

rato escolar. Esa tensión entre las filiaciones contractuales propias de lo social y las relaciones proxémicas que se inscriben en la lógica dionisiaca dejan apreciar “*que el neo-tribalismo se caracteriza por su fluidez, las convocatorias puntuales y la dispersión*” (Maffesoli, 1990: 140). En ese contexto cabe preguntarse si los sujetos educativos son hoy nómadas, o son en realidad vagabundos (cf. Maffesoli, 2004). O si son “jugadores” que aceptan un mundo de riesgos e intuición, aunque con algunas precauciones, siempre que no signifiquen un control absoluto. O si son “turistas” que están *en* todos los lugares donde van, pero en ninguna parte son *del* lugar; en su mundo, lo extraño (como la cultura escolar) está domado y ya no asusta. El turista, huidizo del confinamiento en el hogar, acepta los “paquetes” (en este caso, educativos) siempre que contengan estimulación, complacencia y diversión. O si los sujetos educativos son “paseantes” que viven la realidad como una serie incesante de episodios, es decir, sucesos sin pasado ni consecuencias, donde los encuentros no tienen incidencias (cf. Bauman, 2003b: 54-63). O si son todas esas cosas a la vez.

Bauman presenta otra figura: la del peregrino, que hoy sería imposible pensar como metáfora. Para el peregrino, tanto el sentido como la identidad sólo pueden existir como proyectos, y lo que habilita su existencia es la distancia. Esto implica cierto grado de insatisfacción con el aquí y el ahora, lo que lleva a considerar las formas en que hoy se da (aunque fuera de maneras fragmentadas y episódicas) la utopía y el futuro, ejes que animan un cierto movimiento hacia una situación otra. No es posible negar que en las comunidades escolares no haya “peregrinos”; más aún si consideramos las expectativas que depositan los sectores populares en el sentido que tiene la escuela para sus vidas. En cierto modo sería impensada la misma existencia de la escuela si no admitiéramos la experiencia del peregrino, aunque lo hiciéramos de manera pesimista: como esa experiencia de lo viejo que está muriendo. Pero precisamente allí está la ambigüedad: donde está lo viejo, aparece la semilla de lo nuevo, que no termina de nacer, que también es refiguración del peregrinar.

En la institución educativa se percibe una pugna entre los sentidos del tiempo (incluso aunque fuera solapada) y un escenario de confrontación múltiple entre esos sentidos diversos del tiempo respecto de la distribución y apropiación de los saberes. Es notable cómo los docentes suponen y conjugan en sus estrategias el tiempo “engañoso” propio de sociedades organizadas de duración larga y lenta (que enmascara las crisis y rupturas entre pasado y presente) con el tiempo “cíclico” que acentúa la continuidad en un intento por disminuir la contingencia, y con suerte con un tiempo “anticipatorio”, poblado de innovaciones. Entretanto, sus alumnos interponen un sentido del tiempo frecuentemente “errático”, de incertidumbre y marcada contingencia, y un tiempo a veces “explosivo”, revolucionario y creativo (cf. Harvey, 1998). Las distancias entre ambos producen los malentendidos en cuanto a la significación y el valor de los saberes en función de esos inconmensurables sentidos del tiempo².

Uno de los rasgos más significativos de los espacios institucionales educativos, a través y en los cuales es posible observar procesos de comunicación/educación, es la *ritualidad*. Con la idea de “ritualidad” hacemos referencia a esa forma que implica ciertas regularidades y rutinas, repeticiones y operabilidades en los intercambios e interacciones producidos en las socialidades, permitiendo visualizarlas e identificarlas, y expresar sus sentidos y significaciones (cf. Martín-Barbero, 1990). El ritual funciona como una *mimesis* práctica del proceso que se intenta expresar o facilitar. Los imaginarios

² También cabría preguntarse con qué sentido del tiempo trabajan hoy la “pedagogía de la comunicación” o la “lectura crítica de medios”. Con qué expectativa de incidencia y sobre qué alcances de la planificación educativa (incluso, sobre qué convicciones teleológicas) se trabaja, respecto de la volatilidad en que se produce nuestra experiencia cotidiana.

se refuerzan y reconstruyen permanentemente a través de la ritualidad, con la recreación incesante de formas, figuras e imágenes propias de la socialidad y sus actores, que sólo son comprensibles dentro de una red simbólica, y que comportan cierta naturalización de las acciones y relaciones de los actores en sus ámbitos de práctica efectiva. En ella lo rutinario, en cuanto repetición de lo conocido, ejerce una presión en el proceso de significación.

En el aparato escolar existen importantes dificultades para comprender la cultura mediática, la oralidad secundaria, las llamadas “culturas prefigurativas”, las alfabetizaciones posmodernas, la complejidad, la conflictividad... Muchas veces se opta por estrategias que, lejos de intentar suturar el traumatismo producido entre cultura escolar y cultura mediática, escamotean el conflicto por la vía de la creación de un “patio de objetos” (poblando el paisaje de aparatos técnicos) o de la escolarización del nuevo *senso-rium*. Esto tiene como consecuencia directa la tecnificación de las aulas y de las escuelas, a la vez que la reducción de los medios y nuevas tecnologías a la lógica y la dinámica pedagógica de la escolarización. Muchos de los intentos de someter la “racionalidad tecnológica” a la “racionalidad pedagógica”, o de alentar procesos de “lectura crítica de medios”, o de uso “educativo” liso y llano de los equipamientos técnicos, trabajan sobre la base del soslayo de la articulación de esos equipamientos con novedosas disposiciones subjetivas y perceptivas. Incluso la “enseñanza de la comunicación” (y algunos proyectos de “educación” o de “pedagogía de la comunicación”) termina resolviéndose siguiendo el vector intelectual, que “ve” objetos y decide cosas prácticas y que representa la presión por “ser alguien”, escatimando el potencial del vector emocional, que carga al mundo de signos y lo puebla de “dioses” (cf. Kusch, 1975) y que representa la presión del “mero estar”.

Una clara imposibilidad se plantea cada vez que se intenta escolarizar la cultura mediática y cercarla, esperando sólo aquiescencia allí donde abunda vigor y plasticidad: se prescinde, de este modo, de la vorágine de lo afectivo: *“lo sensible no es solamente un momento que podríamos o deberíamos superar, en el marco de un saber que se va depurando progresivamente. Hay que considerarlo un elemento central en el acto de conocimiento. Ese elemento permite, precisamente, estar en perfecta congruencia con una sensibilidad social difusa”* (Maffesoli, 1997: 258). Emerge con fuerza en los espacios institucionales educativos una “razón sensible”: una manera de aproximarse a lo real en su más fluida complejidad; una conjunción de lo material y de lo espiritual y no una oposición, destacando el papel de lo afectivo, de las interacciones y de lo subjetivo; una apertura a lo imaginario, lo lúdico, lo onírico social; una “razón” aún más rica que la razón porque sabe integrar, de manera homeopática, las características que nos constituyen.

Esto se hace evidente frente al problema del conflicto y la violencia, y las espasmódicas y superficiales modalidades de “mediación escolar”. La cultura escolar está demasiado anclada en una cultura de “lo social” que desconoce y desconfía de la socialidad, como forma cotidiana de orientación al otro y de interacción singular ligada a la experiencia, frecuentemente naturalizada, que se desarrolla más allá o a pesar del “contrato social”. Las estrategias de trabajo con la complejidad y conflictividad cultural/comunicacional no se han producido de modos muy diferentes. Las contradicciones que se barajan en la vida en común (allí donde se juegan los saberes cotidianos y ciertas epistemologías locales) ponen de relieve que cada vez que se acartona al evento corriente, público o privado, es la lógica cotidiana a quien se soslaya, menos por desidia que por insuficiencia en su abordaje.

Mucho de esto ha sido alentado a través de diversos proyectos que ponen énfasis en las reformas curriculares. En efecto, las reformas curriculares neoliberales propicia-

ron una suerte de nuevo orden de lo social en las escuelas, atendiendo a nuevas formas de articulación (imposible) entre las escuelas y la sociedad (los saberes, el trabajo, el mundo tecnológico, etc.). Sin embargo, fracasan debido a que el centramiento en las ingenierías curriculares no hizo más que trabajar sobre, contra o a pesar de las prácticas escolares, las nuevas formas de la socialidad y las subjetividades.

Las comunidades, sean “explosivas”, “de guardarropa”, “de carnaval” (Bauman, 2005³), revelan una socialidad que no hace más que sugerir la existencia de una sociedad fragmentada, donde “la sociedad” como representación imaginaria que contiene la totalidad de las variedades y la cristalización de la mutabilidad de toda/cualquier “sociedad” (cf. Simmel, 1939) parece imposible. La socialidad revela un tipo de sociedad sometida al suceso, a la situación, líquida, porosa, ambigua, en perpetuo estado de devenir... ¿Qué tiene que ver el aparato escolar moderno con esta socialidad, que nada más permite sospechar como fantasía de un orden anterior a la “sociedad”? Y sin embargo, la escuela también es comunidad; pero una comunidad depósito (transitorio y a la vez cotidiano, repetitivo), demasiado territorial (aunque también licuada y porosa). Como en toda comunidad, la comunicación se hace palmaria, demasiado evidente. Como en otras comunidades posmodernas (salvo las “explosivas”) ya no hay relación amigo/enemigo entre comunidades totalizadoras que articulan una identidad; hay escenas y relaciones conflictivas múltiples en su interior, sin ningún enemigo externo que vertebre la identidad comunitaria⁴.

Finalmente, es notable la preocupación creciente (debido a hechos concretos en y contra las escuelas) por la violencia. Esto hace que necesitemos reflexionar más a fondo sobre la violencia como modalidad de comunicación. Frecuentemente oímos hablar de “violencia social” para aludir a ese clima que se vive hoy en nuestras sociedades, acentuado por el paso espeluznante de las dictaduras primero, y del neoliberalismo después. Sin embargo, la misma idea de “violencia social” puede confundirnos. La violencia social alude a la violencia *normalizadora* (que pone en su lugar los cuerpos para que el orden social restablezca su propia ley) o a la violencia *alteradora* (que ocurre en los momentos en que cambia la naturaleza del lazo social). A lo que asistimos hoy es a un período de violencia *generalizada* (cf. Lewkowicz, 2004). En ella se hace audible la espectacularización mediática en torno a la “seguridad”, pero fundamentalmente se manifiesta el agotamiento de la figura del semejante. “*Una demanda tan inespecífica como la seguridad, muestra cuán indeterminada es la amenaza, cuán cualquiera es el otro del que procede la inseguridad*” (Lewkowicz, 2004: 67-68). Por eso la violencia generalizada es la contingencia absoluta del choque, no ya de todos contra todos, sino de *cualquiera contra cualquiera*.

³ Z. Bauman se refiere a las “comunidades explosivas” como aquellas que “*necesitan que la violencia surja y que siga existiendo. Necesitan enemigos a quienes amenazar con la extinción y enemigos a quienes perseguir colectivamente, torturar y mutilar*” (Bauman, 2005: 204). Son comunidades de guardarropa porque “*necesitan un espectáculo (que ha reemplazado a la ‘causa común’) que atraiga el mismo interés latente de diferentes individuos, para reunirlos durante cierto tiempo en el que otros intereses son temporariamente dejados de lado o silenciados*”. Son de carnaval ya que “*ofrecen un respiro temporario del tormento de la solitaria lucha cotidiana*” (Bauman, 2005: 231).

⁴ Hace 70 años, el pedagogo Saúl Taborda observaba la extenuación de la relación amigo/enemigo para comprender a la comunidad políticamente, más allá del Estado burgués. A poco de comenzado su ensayo *El fenómeno político*, Taborda califica de propicia la reaparición de lo infrahumano, a través de actitudes instintivas, desesperadas y violentas (cf. Taborda, 1936: 66). Enseguida cita a F. Engels (en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, obra de 1884) para rescatar la idea según la cual el Estado es un reconocimiento de las contradicciones y antagonismos irresolubles e irreconciliables; un conflicto originario que se perpetúa y que la comunidad no puede resolver (cf. Taborda, 1936: 67-68). Un reconocimiento que asume, y a la vez esconde, ese antagonismo; que lo eufemiza y lo soslaya a través de la fantasía de la “sociedad”.

La emergencia de la violencia de cualquiera contra cualquiera, especialmente como entramado de la comunicación urbana, hace evidente otro problema en la comunicación: el problema del miedo. El miedo al exterminio y el miedo a dejarse estar como constitutivos de la comunicación. Miedo a que la escuela borre las identidades callejeras, por ejemplo, o a que la conflictividad y la complejidad deje en un segundo lugar la “auténtica” identidad docente. Es posible sostener que el miedo y la violencia son condiciones generalizadas de nuestra experiencia.

En medio de estas diversas problemáticas, necesitamos asumir los múltiples significados de la escuela actual:

- La escuela como espacio donde se hace visible una “cultura” compuesta por diversos rituales, rutinas, posiciones, gestos, metáforas, distribución de espacios, circulación en ellos, emblemas, símbolos, ritos instruccionales, ficciones, soporres mitológicos, prácticas extradiscursivas, ceremonias, banderas, cánticos e himnos, rangos y prestigios, diplomas, certificados, marcas, apelaciones, manejos de ruidos y silencios. Todo ello relativamente articulado en una configuración social que es significativa.
- La escuela como microespacio social: en ella se establecen, se obturan o se posibilitan determinadas relaciones sociales (en este caso, educativas) y se sitúan y visibilizan las relaciones, las pugnas, las desigualdades, las movilidades o las exclusiones y discriminaciones propias de la vida social contextual. Por eso, también es una “ventana de la sociedad” y un espacio donde la conflictividad, el malestar y las expectativas sociales se meten por las ventanas.
- La escuela como espacio de pugna por el sentido del mundo, de la vida y de la experiencia subjetiva, en tres dimensiones. Una, la de lucha por el significado de la alfabetización (entendida como proceso básico de leer y escribir). Otra, es la de combate hermenéutico (el “*aula es una arena simbólica en pie de guerra*”, McLaren, 1995: 260), en cuanto existen interpretaciones de la experiencia y del mundo que pugnan entre sí y existen modos “desbordados” de interpretación, según la hermenéutica del “discurso del orden”. Finalmente, la otra es la dimensión de pugna por imponer determinado modo de subjetividad (como zona de articulación entre lenguaje y experiencia) sobre otras posibles.
- La escuela como microesfera pública, donde se expresan los desencuentros, los conflictos y las zonas de clivaje discursivo. Una microesfera pública donde se ejerce la ciudadanía y la acción social y en la que irrumpen controversias aparentemente no violentas, eufemizando los conflictos o disputas por el poder. Pero precisamente en esa conflictividad discursiva, los sujetos se forman como tales, donde la dispersión discursiva debería ser privilegiada frente a las pretensiones monolíticas de la escolarización y las formas de neodisciplinamiento, así como frente a los discursos pedagógicos normativos.

3. Los espacios mediático-tecnológicos

En los espacios mediático-tecnológicos adquieren relevancia dos conceptos centrales: el de cultura mediática y el de tecnicidad, para comprender las transformaciones culturales que se producen respecto de comunicación/educación.

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

ca, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera *desde dentro* de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de “recepción”, “audienciación” o del carácter de “público”, “consumidores” o “usuarios” de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social.

La *tecnicidad*: es un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad (cf. Martín-Barbero, 1990). Este concepto permite alejarnos de considerar a la técnica como algo exterior o como vehículo, para entenderla como articuladora de los procesos de apropiación cultural. La técnica, entonces, no posee “efectos” instrumentales y lineales, sino que se articula en la cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el *sensorium* (como lo señalaba Walter Benjamín), esto es, en los modos de sentir y percibir y en las formas de producirse la experiencia social.

Pero, en particular, nos interesa señalar los diferentes modos de comprender lo comunicacional/educativo en los espacios mediático-tecnológicos. Lo comunicacional/educativo se produce como *forma ligada al consumo cultural*. Las nuevas ramas de las industrias culturales de tipo multimedia alteran de manera sustancial el desarrollo de las capacidades intelectuales y el acceso a la información por parte de niños y jóvenes en edad escolar (cf. Hopenhayn y Ottone, 2000). Este nuevo ciclo expansivo y diversificado de la industria y el consumo cultural es importante no sólo porque aumenta el acceso a información para segmentos menos incorporados a la modernidad. También es clave porque el receptor es, muchas veces, consumidor y productor a la vez (o cuando menos, un consumidor activo o procesador de información); porque está obligado a desarrollar habilidades intelectuales para poder manejar y absorber los nuevos bienes culturales; y porque debe aprender a discernir y seleccionar entre una gama muy amplia de oferta formativa e informativa.

La cultura se hace parte de un mercado –el mercado de mensajes, o de intercambio simbólico– en el que los productos son de rápida obsolescencia y pasan de una mano a otra y de una ciudad a otra al compás de la innovación tecnológica e informativa. La información se hace tan accesible, inmediata, variada y detallada que en todos los puntos de salida se tiene acceso a la visión de conjunto. La cultura se abre en su posibilidad de diálogo continuo en todas direcciones, descentrando sus emisores y sus receptores. El impacto sobre la identidad es incierto, pero puede conjeturarse que ésta se vuelve, para la mayoría de la gente, una recreación permanente mediante relaciones dinámicas con las otras tantas identidades que vemos en acción a través de los medios de comunicación de masas, las redes informáticas y los múltiples referentes que van y vienen por la ciudad y por la aldea global (Hopenhayn y Ottone, 2000).

Lo comunicacional/educativo acontece como *producción de modelos de interpretación*. Luciano Gallino habla de *modelos mentales*, que son mediados por los medios. Los modelos mentales, aunque son alimentados por elementos naturales de la condición humana, son mayoritariamente productos de la cultura; la contribución personal del actor es normalmente mínima. El sujeto está inmerso en un fluido de modelos mentales elaborados por generaciones precedentes o emergentes de la interacción de otros innumerables actores sociales. Incluso el cuerpo puede comprenderse sólo a través de los modelos mentales propuestos por la cultura (cf. Gallino, 1990: 47-48)⁵. De los distintos modelos mentales, Gallino tratará especialmente acerca de los *esquemas interpre-*

⁵ Los modelos mentales son representaciones que de vez en vez pueden asumir forma de imágenes, proposiciones o estructuras analógicas profundas (Gallino, 1990: 47).

tativos, con especial interés en los *esquemas de situaciones*, definidos por E. Goffman con el concepto de *frames*⁶.

La sociedad mediatizada ha introducido mutaciones radicales en la producción y circulación de los *frames*. Ha revolucionado su ecología. La mayor parte de los *frames* ahora circulantes en la mente de cada actor social están sistemáticamente construidos y difundidos por alguna tecnología específica. Los actuales *frames* (como esquemas interpretativos mediados por los Medios) -elaborados mediante refinadas técnicas de proyecto y construcción- tienen como fin establecer un orden simbólico reflectante de: (i) el orden político-económico mundial, y (ii) los intereses autotélicos de la tecnología mediática (cf. Gallino, 1990: 51).

Lo comunicacional/educativo se produce como *desencadenante de alfabetizaciones múltiples*. Así como el aprendizaje de la lectura y la escritura (la alfabetización) permitió en la modernidad que el hombre pudiera incorporarse al dinamismo social, económico, científico y productivo de la nueva sociedad, en la actualidad se está produciendo un proceso similar. Los medios y las nuevas tecnologías estarían provocando una novedosa “alfabetización múltiple”. Ellos elaboran, ponen en circulación y distribuyen nuevas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua* (como lo señala Peter McLaren), que trabaja de manera incesante y que no puede ser recortada, organizada y controlada por la escuela. *Múltiples y diferentes* modos de comunicación que, a su vez, suscitan *múltiples y diferentes* estructuraciones de la percepción, y esta coevolución produce *múltiples y diferentes* imaginarios, creencias, expectativas y acciones más o menos colectivos. El producto de estos procesos es lo que podríamos denominar *alfabetizaciones posmodernas*. Aunque el problema no es sólo del soporte o el aparato técnico, ni de los intereses económicos que puedan sostener esos equipamientos. Es cierto que ése es un problema central; pero, además, hay un problema que tiene que ver con las modificaciones subjetivas y perceptivas y las transformaciones culturales que esos equipamientos tecnológicos producen (cf. Huergo y otros, 2006).

Lo comunicacional/educativo sucede como *modelación de subjetividades e identidades*. En la cultura mediática actual, emerge un proceso de producción y modelación incesante de *modos de subjetividad*, cuestión que también impacta en la formación subjetiva a través de la instrumentalización del conocimiento, la separación entre conocimiento y liberación social y la valoración del conocimiento en términos de rendimiento inmediato en el mercado. Los medios concentrados presentan un modelo de conocimiento impregnado de “tecnologías morales”: un conjunto de técnicas, imágenes y prácticas para producir determinadas formas de valor, disciplina y conducta. Para algunos autores (como Peter McLaren) esto termina alentando y produciendo verdaderas “identidades de mercado”, sobre la base de la zonificación y segmentación del espacio subjetivo, y también a partir de los dispositivos del marketing, que opera dividiendo la sociedad en segmentos o subgrupos (cada uno caracterizado por actitudes, comportamientos y estilos de vida) y produciendo deseos forjados por demandas de mercado. El mercado asume el lugar de vacancia de la política: produce primero un sujeto, que luego es el objeto de la interpelación ante la cual ese sujeto se reconoce.

El producto de este proceso es el desplazamiento de un sujeto y unas subjetividades ligadas a la megainstitución estatal hacia un sujeto integrado a las políticas de

⁶ Los *frames* son definiciones de una situación, construidos de acuerdo con principios de organización que gobiernan los acontecimientos -al menos los sociales- y nuestra implicación subjetiva en los mismos. Los *frames* tienen generalmente un origen externo al actor social; están elaborados trans-individualmente por la cultura -más bien los primarios emergen del inconsciente colectivo- para ser después seleccionados, cuando son necesarios para usos individuales, por la estructura social, es decir: por la posición en que el actor está colocado dentro de la misma (Gallino, 1990: 50).

consumo. Las subjetividades encajan en la visión corporativa que pone énfasis en el libre mercado y en la lógica del consumo, que desprecia el fortalecimiento colectivo y la responsabilidad social en nombre del realismo económico, y cuyo ideal es el *consumidor feliz*. El efecto más inmediato y visible es una suerte de amnesia y de anorexia subjetiva. La formación de identidades de mercado y de subjetividades conformistas y consumistas, se produce pese a la existencia de productos aislados supuestamente “críticos” en la industria cultural (lo que, de paso, hace evidente que la industria cultural propone conjuntos textuales, y nunca mensajes aislados). Sin embargo, a menos que podamos trascender la idea de Marx y Weber de “coerción sorda” del mercado, no podremos comprender los nuevos movimientos sociales ni el futuro político-cultural posible.

Lo comunicacional/educativo se produce como *transformación de las percepciones*. Entre otras transformaciones, las nuevas tecnologías, la tele-visión y la teleacción descomponen ciertos sentidos del cuerpo. El cuerpo se encuentra en el resbaladizo umbral entre la habitualidad, por un lado, y la virtualidad, por otro, donde el espacio adquiere un “sentido de posibilidad”, desarreglador del “sentido de realidad”. Pero, fundamentalmente, la metáfora del reloj digital propuesta por Carles Feixa (2003) nos proporciona una idea acerca de las percepciones en las generaciones jóvenes. El autor se vale de la evolución histórica del reloj como plataforma metafórica que permita interpretar los mecanismos utilizados en distintos lugares y momentos para medir el acceso a la vida adulta. El reloj digital supone una concepción virtual o relativa del tiempo, emergente con la sociedad posindustrial.

Las culturas prefigurativas –como las denomina Margaret Mead-, como en el reloj digital, instauran una visión virtual de las relaciones generacionales que invierten las conexiones entre las edades y se colapsan los rígidos esquemas de separación biológica. Lo que, por otra parte, contribuye a pensar que “*las formas mediante las cuales cada sociedad conceptualiza las fronteras y los pasos entre las distintas edades son un indicio para reflexionar sobre las transformaciones de sus formas de vida y valores básicos*” (Feixa, 2003). Con la emergencia de la tecnocultura, la medida del tiempo se hace mucho más precisa y ubicua (hay una omnipresencia de los relojes) pero, al mismo tiempo, más relativa, descentrada y ambivalente. Una de las características del tiempo digital es que permite reprogramar constantemente el inicio, final, duración y ritmo de una determinada actividad: se crea un auténtico tiempo “virtual” cuya “realidad” depende del ámbito en el que se produce. Los video juegos, por ejemplo, generan una espacialidad y temporalidad propias, que condicionan la percepción social de los actores. Según la terminología de Mead, en las culturas prefigurativas son los padres los que empiezan a aprender de los hijos, que reconocen un nuevo referente de autoridad, y dislocan las fases y condiciones biográficas que definen el ciclo vital, suprimiendo la mayor parte de ritos de paso que dividen las generaciones.

A su vez, el tiempo de desnacionaliza y pasa a ser cada vez más global. Las redes electrónicas digitales de alcance universal contribuyen a la sensación de que todos vivimos el mismo tiempo y de que todo sucede en tiempo real (como en el chat o las teleconferencias). Toda la tecnología (preferentemente lúdica como videojuegos, realidad virtual, etc.) crea tiempos simultáneos pero no continuos, es decir, crea una simultaneidad completamente artificial. No existe ni el pasado ni el futuro, sino únicamente el presente. Se trata, en definitiva, de una visión “virtual” de la edad que fomenta el “nomadismo social”, un proceso no unívoco de entrada y salida de la juventud, el constante tránsito e intercambio de los roles y estatus generacionales.

Lo comunicacional/educativo ocurre como *producción de un nuevo “mundo común”*. Los medios y las nuevas tecnologías de información y comunicación han producido cambios de tal magnitud, que lleva a los más optimistas, como Maffesoli, a con-

siderar que Internet es “la comunión de los santos” posmoderna, donde el posmodernismo es la sinergia entre lo arcaico y el desarrollo tecnológico. Una “comunión de los santos” que, con la llamada “sociedad de la información” (o, mejor, “del conocimiento”), produce la sensación de un nuevo “mundo común”. Pero el crecimiento de esta macroesfera pública se encuentra con dificultades para trabajar la comprensión *en* la “sociedad del conocimiento”; una dificultad propia de las industrias culturales mediáticas que se extiende a las nuevas de tipo multimedia.

¿Qué ocurre con la comprensión del mundo y de la vida? La comprensión, decía Martin Heidegger, abre al hombre un campo de posibilidades para vivir. Cuanto más se crece en la comprensión del mundo que nos rodea y de la propia vida, mayores pueden ser los alcances de nuestra libertad. La comprensión, en este sentido, es algo similar a la lectura (y a la escucha, según Gadamer). Como en ella, comprendemos a partir de cosas y hechos que ya hemos comprendido en el transcurso de la existencia; y también lo hacemos a partir de ciertos modelos culturales que nos permiten comprender la vida y el mundo (cf. Huergo, 2005a). Los grandes medios, sin embargo, no parecen alentar nuevos modos de comprensión ni proporcionar elementos para resignificar los “viejos”.

Lo comunicacional/educativo acaece, finalmente, como *producción específica de estrategias educativas*. En las estrategias específicamente educativas de los medios concentrados se observa, por lo general, una lamentable recurrencia al “estatuto” de lo educativo que tiene como consecuencia la escolarización de toda producción supuestamente “educativa”, donde se reproducen las características propias de la lógica escritural, de la racionalización argumental, de la/s disciplina/s, del educando oyente, en definitiva, de lo que Freire llamó la “educación bancaria”

Caben aquí unas pocas reflexiones sobre el espacio mediático-tecnológico comunitario, popular, alternativo (aunque pueda ser considerado como espacio sociocomunitario). Una de las cuestiones más notables de los medios comunitarios es cierta continuidad de una concepción de lo comunicacional/educativo como una cuestión ligada a la emisión de mensajes “concientizadores”, sin alcanzar a percibirse ni el carácter iluminista de esta idea, ni el potencial de trabajar las interpelaciones mediáticas como conjuntos textuales (y no como producción de mensajes, aunque estos fueran “propios”).

Por otra parte, en este tipo de medios cabe una interrogación: ¿qué significa hoy “lo popular” en los medios comunitarios? Esto, habida cuenta de la descompostura de las teorías bipolares y meramente clasistas de la sociedad y de la emergencia y reconocimiento de las diferencias y antagonismos socioculturales. En todo caso, al menos para nosotros, los medios comunitarios y populares necesitan profundizar sus acciones de investigación y reconocimiento de públicos, consumos y recepción. También cuestionar sinceramente la persistente interpelación al “pobre”, como una categoría totalizadora pero que, además, puede contener una matriz de reconocimiento que subestime las potencialidades de los sectores populares como actores protagónicos de su propia liberación y de la construcción de poder popular.

4. Los espacios sociocomunitarios

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

incluso las que emergen en la vivencia espontánea y cotidiana de la ciudad. Muchos de estos espacios se relacionan con las “reformas” neoliberales (desmantelamiento del “Estado garante” y desregulación del mercado, hiper-desocupación, aparición de comedores populares, de movimientos de trabajadores desocupados, de “escuelas” populares, etc.) y con el crecimiento inusitado de lo sociocultural frente al espacio dejado por la crisis de las instituciones formadoras de sujetos. En definitiva, los espacios sociocomunitarios crecen ante la crisis de los contratos sociales globales y de la experiencia de “cuerpo social”.

Este proceso produjo también un corrimiento automático de las ONG’s, que crecieron en el período neoliberal, hacia un espacio donde se hicieron visibles aquellas que sólo perseguían intereses mercantilistas, distinguiéndolas de las que trabajaban en torno de “valores” propios de lo comunitario, como la solidaridad, la colaboración, quizás la transformación social, etc. En definitiva, este período y estos escenarios se caracterizan por la emergencia de la *comunidad* (Bauman, 2003a; 2005) y de la *socialidad* (cf. Maffesoli, 2004).

La modernidad creó los conceptos de “contrato social”, de “cuerpo social”, donde “lo social” era algo profundamente racional. El contrato es el *súmmum* de esa racionalidad. El objetivo de las instituciones fue macroscópico, absolutamente racional, organizado. La *socialidad*, en cambio, suele exceder el orden de la razón institucional, y se presenta como trama que forman sujetos y actores en su lucha por horadar el orden y rediseñarlo, pero también en sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones. Es el lugar de emergencia de los movimientos que desplazan y recomponen aquello que se define como “contrato social” o “cuerpo social”, y de emergencia de las identidades de los distintos actores. Es decir, está constituida y regida más por una lógica de lazos sociales, que por el orden racional de los contratos globales. Ahora aparentemente asistimos a un retorno de las tribus que fueron marginales. Estamos frente a una organización de la sociedad en tribus. Lo que antes era marginal se ha vuelto central⁷. ¿Será hora de aceptar la hipótesis según la cual el individuo moderno (invención de la modernidad caracterizada por el “ser alguien” y por la “salvación individual”) llegó a un punto de saturación? (cf. Maffesoli, 1990). En la tribu yo no existo por mí mismo; es el otro quien me crea: lo social deja lugar a la socialidad.

En la época tribal que vivimos, lo relacional prevalece sobre lo racional, lo afectivo sobre lo cognitivo, el grupo sobre el individuo, lo imaginario sobre el cálculo, lo local sobre lo global. Pero la tribu no debe pensarse como un lugar de comunicación armoniosa, sino como un espacio de “armonía conflictiva”, con su aspecto salvaje, emocional, contagioso, ritual, precario y cambiante, posee una suerte de tolerancia infinita, pero, al mismo tiempo, y como contrapartida, puede generar una intolerancia rabiosa. Las identificaciones son de borde y ocurren al borde, pero en el centro de la escena. La formación subjetiva se localiza principalmente en los múltiples y diversos espacios comunicacionales comunitarios.

Pero, ¿qué sentidos tiene la *comunidad*? A primera vista, “comunidad” en este tiempo significa un orden de lazos micro-sociales que se producen alrededor de la colaboración, la solidaridad, la construcción común, la simple supervivencia o la protección. Sin embargo, resulta notable la proliferación de discursos sobre la “comunidad” que

⁷ Dice Michel Maffesoli: “Puede tratarse de tribus sexuales. Hay una multiplicidad de tribus sexuales que se muestran y se afirman: bisexuales, homosexuales, heterosexuales, etc. Pero también puede tratarse de tribus musicales (techo, góticos, metal), artísticas, deportivas, culturales, religiosas. (...) Se trata, en realidad, de un proceso transversal. Allí donde el hombre moderno había instalado un cuerpo social absolutamente homogéneo -la República, única e indivisible-, nos encontramos hoy con una especie de fragmentación”.

ponen énfasis en la peligrosidad, la violencia y la degradación de las culturas callejeras infantiles y juveniles, como formas que caracterizan lo comunitario.

Emergen aquí ciertas pugnas sobre el sentido de la “comunidad”, en su interior y para las mismas organizaciones comunitarias. Por un lado, sentidos que ligan a lo comunitario con la cultura comunal y, por otro, sentidos que lo ligan a la cultura callejera. De manera que se hace posible una distinción conceptual entre lo “callejero” y lo “comunal”. Tales denominaciones designan dos tipos de enlazamientos sociales, que se evidencian como relativamente contrarios en la medida en que el imaginario hegemónico los ubica en la formación social. Si bien ambos se articulan con residuos culturales no modernos, por “callejero” se entiende cierta emergencia de lo bárbaro, lo desordenado, lo anómalo, construido como objeto de “pánico moral” (como, por ejemplo, las bandas juveniles); mientras que lo “comunal” designa modos comunitarios de agruparse y de presentarse públicamente, por parte de sectores perjudicados o invisibilizados por los modos neoliberales del contrato social (como, por ejemplo, los desocupados). De cualquier modo, ambos son objetos de diferentes modos de represión.

Sin embargo, hay un sentido de la “comunidad” relacionado con nuevos modos de la politicidad. Cuando Bauman (2003: 46) presenta la metáfora del peregrino, algo que él considera licuado en nuestra época, dice que el peregrino (cuya existencia está signada por la insatisfacción con el “aquí y ahora”) adquiere su sentido junto con el mundo, y cada uno a través del otro: el peregrino le otorga sentido al mundo y el mundo le da sentido al peregrinar. Todo peregrinar, como experiencia generada por la distancia con lo deseado, es una anticipación de la transformación del mundo. La crisis orgánica nos ha hecho palpable, en múltiples movimientos sociales y organizaciones populares, el hecho de que muchas “viejas” formas que están muriendo se refiguran en “nuevos” impulsos de lo que no termina de nacer.

Por otra parte, en nuestras prácticas de comunicación/educación en espacios sociocomunitarios hemos observado tres cuestiones respecto del problema del poder y la hegemonía. Una cuestión es la referida a la importancia otorgada a la comunicación/educación en la construcción de poder popular. Frecuentemente esto revela una suerte de “optimismo” pedagógico-comunicacional, en el que pareciera que las acciones particulares de comunicación/educación popular y liberadora, llevan a la liberación de toda la sociedad. La segunda cuestión es el sentido otorgado a “lo político” en las organizaciones y movimientos sociales. Pareciera que, en general, “lo político” tiene que ver con la construcción de poder popular, pero según dos alternativas diferentes. Para algunos, construir poder popular es quedar por fuera de una serie de organizaciones e instituciones que conforman el Estado (ya que esto está anudado a la idea de corrupción) y entonces, aquí construir poder popular es construir un contra-poder. Para otros (y tal vez simplificando las cosas) construir poder popular es debatir, luchar, pelear, construir el espacio público incluso a través –o fundamentalmente– del diseño y del desarrollo de las políticas de Estado. Es decir que “lo político” alude a que la construcción de “otro país” desde los pobres tiene dos sentidos: los pobres tienen que estar aislados del Estado o los pobres tienen que disputar la hegemonía del Estado. Desde esos dos sentidos se diseñan las estrategias y se llevan adelante las acciones de comunicación/educación.

Aquí aparece una tercera cuestión, que es la relación de comunicación/educación con la hegemonía. Por lo general, hemos observado que las organizaciones populares poseen una auto-imagen y auto-percepción de “pureza” respecto de la “impureza” del poder. La formación discursiva hegemónica divide en dos campos la sociedad en cuanto referente empírico y ubica del otro lado de una frontera imaginaria a los “marginados”, a los pobres. Frecuentemente la interpelación al sujeto “pobre”, sumada a la desconfianza moral sobre el poder “impuro”, hace que las organizaciones acepten y asuman el lu-

gar de marginalidad. Con lo que, por un lado, hacen el juego a la hegemonía aceptando la ubicación en que se los emplaza y, por otro, trabajan a favor de su propia dominación. De manera que las estrategias de comunicación/educación tienen el sentido de meras acciones autorreferenciales y contribuyen a reforzar la automarginación de algunas organizaciones populares.

Es notable cierta oscilación conceptual acerca del sentido o el horizonte político (o geopolítico estratégico) de la comunicación y de la educación. Por un lado, continúa teniendo fuerza la crítica a la idea de “comunicación/educación para la dominación”, ligada a la modernización, a las innovaciones tecnológicas, a ciertas movilizaciones psicológicas caracterizadas como “manipulación”, “domesticación”, “invasión” o “imposición”, resignificada a partir de los procesos de globalización. Por otro lado, se opone a esa idea la “comunicación/educación para la liberación”, esa que se realiza con los oprimidos, como un aspecto de la lucha política, ligada a procesos de concientización, reforzando una percepción de bipolaridad sociopolítica.

Sin embargo, también es significativa la preocupación en organizaciones y medios comunitarios y populares por la ligazón entre comunicación/educación con los nuevos sentidos de lo político en la cultura. Esto emerge en novedosas reflexiones y desarrollos sobre las perspectivas de género y de identidades sexuales, sobre la refiguración de las culturas campesinas y aborígenes y del mundo rural en general (debido a los procesos de globalización), sobre las relaciones entre organización, práctica y subjetividad, sobre los límites de la concientización y el reconocimiento de un diálogo cultural que media al diálogo político. Pero sobre todo, se observa en ciertas búsquedas de nuevos sentidos de “lo popular” en la cultura y en las estrategias políticas (y esto incide en el crecimiento del interés por desarrollar desde una perspectiva político-cultural las estrategias de comunicación/educación popular). En particular es llamativo el movimiento y cierta reflexividad producida en los espacios juveniles, sean estos organizados o no. En especial, la percepción a tientas de nuevas formas de lo educativo, de lo político y de la militancia (liberada de sus ecos militares basados en la disciplina) en los espacios comunicacionales juveniles, ligados a la producción mediática y a la creación artística no elitista (cf. Morawicki, 2006).

Ex-cursus: Los expulsados, un nuevo desafío para Comunicación/Educación

Quisiera advertir sobre algunas claves para pensar comunicación/educación en situaciones de expulsión social. Frecuentemente la supuesta multiculturalidad aceptada en el discurso, suele anudarse a la desigualdad y a la exclusión social y ciudadana, que en el momento actual se radicaliza bajo la figura de la expulsión⁸. La materialidad de la expulsión (o de esa situación que hace que el clandestino no sea el que esté ni adentro ni afuera) se manifiesta en los nuevos campos de exterminio europeos (cf. Agamben, 2002), sean estos físicamente delimitados (con alambrados de púas, barreras, rejas), pero también en los “campos” latinoamericanos, diseminados y calando en todos los espacios sociales. Lo que en un lado del Atlántico es delimitación (pseudo-invisible materialmente y difusa desde el punto de vista jurídico), del otro es extralimitación (indeterminación, incertidumbre e hipervisibilidad a la vez).

“La expulsión es un tipo de realidad en la cual un término no queda incluido ni siquiera en los márgenes de una sociedad”. Los excluidos actuales ni siquiera son des-

⁸ En Europa, en la figura de los “centros de permanencia temporaria”; pero en América Latina, en las escenas de expulsión que atraviesan toda la sociedad. El clandestino europeo, que puede terminar habiendo el “espacio de excepción” (véase Agamben, 2002), no tiene demasiados parangones con el clandestino latinoamericano.

plazados hacia los márgenes; “*si el modo de exclusión de la locura era la reclusión, el modo de exclusión de los no consumidores es la expulsión*” (Lewkowicz, 2004: 79-80). Si de los sitios de reclusión (localizados institucionalmente) no se puede salir, los expulsados de la red social (esparcidos en los intersticios de la sociedad) no pueden entrar. Si la reclusión supone un dispositivo de rehabilitación y custodia, la expulsión prescinde de esos sistemas, de modo que los expulsados están *entre nosotros*, pero de todas maneras fuera de nuestro mundo. Nadie parece interpelar a estos sujetos, sino sólo su comunidad “nuda” (cf. Agamben, 1999).

Si los sujetos ya han sido expulsados, no son, para decirlo de alguna manera, existentes en el territorio del Estado, desde el punto de vista jurídico. Como en los centros de excepción que analiza Agamben, parece que su existencia física hubiese sido separada de su estatuto jurídico. Si el “campo” es el lugar en el que, en cuanto espacio de excepción, no residen sujetos jurídicos sino meras existencias, en ese caso estamos en presencia de un “campo”, en el que las personas permanecen allí en tanto “nudas vidas”, privadas de todo estatuto jurídico (cf. Agamben, 1999; 2002). A diferencia de lo que ocurre en los centros de excepción, esta situación de los expulsados, pero retenidos, se desparrama en la totalidad de nuestras sociedades. Ellas o ellos son vida desnuda ante el poder soberano. Sólo en el conflicto, en la ruptura de este confinamiento, reside la posibilidad que tienen estos sujetos de volver a hablar. La subjetividad expulsada, en definitiva, no es siquiera subjetividad instituida, sino desnudez, una laguna en la formación subjetiva relativa a un “nosotros social”, una sobrecarga de significados inscriptos en sus cuerpos sin posibilidad de hablar.

El dictador Videla, en Argentina, utilizó una frase terrible para designar a los desaparecidos: “*Ni vivos ni muertos; están desaparecidos*”. Ese arquetipo se prolonga y reproduce hoy en los expulsados. Unos y otros, despojados de visibilidad (a pesar de la espectacularización mediática) y despojados de ciudadanía (de propiedad y de libertad); ambos, objetos de pánico moral. En ambos el soberano hace gala de su poder biopolítico frente a la vida desnuda. Sin embargo, los cuerpos hablan; y, al hablar, evidencian la fisura del capitalismo en la periferia, imposible de suturar. Y sus formas de hablar pueden ser pensadas como “puntos de entrada” a la red social: las escuelas públicas o las experiencias de “escuelas populares”, así como los movimientos sociales y las organizaciones populares, son esos umbrales por los que los expulsados hablan de una entrada a la red, con la condición que imaginemos otra red social y otras modalidades de su articulación.

La contracara de la expulsión es la exclusividad. De “este lado” de la frontera imaginaria (efectivizando física o materialmente su límite) aparece el fenómeno de la “comunidad privada”, en el sentido de privada de la comunidad. Paradoja formadora de subjetividades... Barrios cerrados, countries, tierras de acceso prohibido para la comunidad; “comunidad privada” en el sentido de privación de lo comunal (cf. Lewkowicz, 2004). Imaginaria o físicamente, lo que vertebrata la comunidad es una exacerbación subjetiva del conflicto; lo que la vertebrata es el miedo: miedo a “dejarse estar” (al atraso, a la pérdida del progreso, al despojo de un “patio de objetos”), de un lado; miedo al “exterminio” (forma definitiva de la expulsión), del otro. La peligrosidad del otro hace que el otro sea construido como anómalo. Y hace que la socialidad se mueva en sentidos inversos: mientras crece al interior de la comunidad, se pierde en la vida comunal (hasta el punto de no querer saber nada con/del otro). Es en la médula de este doble sentido inverso, de este discurso de un nuevo orden (un discurso que ya no piensa, sino que se defiende; ya no toma activamente un real, sino que desestima ese real en favor de su propia consistencia interna), es allí donde se produce la formación subjetiva.

De manera concomitante, el efecto de abandono y de expulsión del pensamiento propio y la persistente adhesión al pensamiento central como sustento del análisis social, hace que lo que es hipervisible, frecuentemente se invisibilice en ciertas “ciencias sociales” academicistas latinoamericanas; una vez más, el pensamiento propio también es expulsado del “pensamiento”, retenido sin poder hablar. De este modo, muchas de las estrategias de comunicación/educación también reformulan otras tantas estrategias centrales, acallando o soslayando el espesor de los bordes sociocomunitarios y el ensanchamiento del campo de Comunicación/Educación hacia las zonas de expulsión.

5. Las prácticas de comunicación/educación

El término *práctica* alude tanto a un proceso como a la acumulación lograda en él que, más que un resultado, es una internalización o apropiación. También *práctica* designa un uso continuado y durable; en este sentido está relacionado con lo habitual y lo acostumbrado, como así también con lo tradicional. Cuando Pierre Bourdieu aborda el problema de la *práctica* sostiene, en principio, que ella es producida por el “habitus” (cf. Bourdieu, 1991). El “habitus”, para Bourdieu, más que con la intervención racional o la acción, tiene relación con la internalización de la exterioridad. Las estructuras internalizadas, a su vez, actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y también de representaciones.

Las prácticas, además, cargan con una historia incorporada y naturalizada; en ese sentido, olvidada como tal y actualizada en la práctica. En los sujetos, entonces, hay una especie de “invertimiento” práctico que está condicionado por el orden cultural (objetivo) y que crea disposiciones subjetivas. Es preciso resaltar que Bourdieu utiliza el término *investissement*, esto es: “inversión/inmersión” en el juego (*enjeu*) práctico: el sujeto está invirtiendo, en sentido económico, y a la vez está inmerso en él, en sentido psicoanalítico. Las prácticas están investidas, y eso se pone de manifiesto, por así decirlo, en el complejo de dimensiones compuesto por *ethos*, *hexis* y *eidós* (Bourdieu, 1990: 154). La historia común está marcada por luchas y contradicciones y así se encarna en el cuerpo de manera durable (*habitus*), creando disposiciones permanentes que son principios de la práctica y están gobernadas por un control históricamente internalizado y por determinados valores (*ethos*). Esto se manifiesta tanto en lo más concreto del punto de vista corporal: el gesto, la postura, el temple, el “llevar el cuerpo” (*hexis*), como en los modelos de interpretación y comprensión de la experiencia y de la vida (*eidós*).

Además, los sujetos de las prácticas desarrollan un “saber” o cierta conciencia práctica acerca de las condiciones de su obrar y de la vida, que no pueden expresar discursivamente; dice Bourdieu que el sujeto, a nivel del cuerpo, *crea* en lo que juega. Esto le permite desenvolver su quehacer cotidiano rutinario y esa rutinización conlleva el sostenimiento de una sensación de “seguridad ontológica”, es decir, una certeza y confianza sobre su ser, su hacer y su mundo, que son para él tales como parecen ser (cf. Giddens, 1995).

Las prácticas de comunicación/educación, en cuanto prácticas culturales, suelen ser tercas y frecuentemente representan la obstinación de lo sedimentado, que actúa como una lógica resistente a las transformaciones. Aunque esa resistencia “afirmativa” de lo que es, también opera como resistencia “negativa” frente a las acechanzas de ciertas innovaciones o seducciones de la dominación, como verdaderas “mañas de los oprimidos”. En principio, queremos ubicar, analizar e intervenir en esas prácticas “leyéndolas” desde una óptica *espacio-temporal*.

Por otra parte, las prácticas de comunicación/educación “especializadas”, adquieran sentido en un horizonte político. Sin embargo, están fuertemente condicionadas

y mediadas. Sería posible sostener que las prácticas, en definitiva, se constituyen en la zona de mediación entre una *institucionalidad*, una *gramaticalidad* cultural y la *subjetividad* del agente de esas prácticas. Sin comprender las articulaciones entre esas tres dimensiones ubicadas en un espacio-tiempo, difícilmente podamos desarrollar prácticas de comunicación/educación con sentidos políticos transformadores (sean estas de intervención o de investigación), sino que es posible que acentuemos el divorcio entre teoría y práctica o entre horizonte político y los mundos culturales en que aquél pretende concreción. Considerar y recuperar el espesor comunicacional/educativo de la práctica, significa comprender que en la mediación entre esas dimensiones es que se producen sentidos y significados, y que es en esa misma mediación donde se forman sujetos y subjetividades. Es la mediación, entonces, la que articula a la *comunicación* con la *educación*, y viceversa. Es precisamente en esas prácticas donde se juega la hegemonía.

5.1. *Espacio-tiempo de comunicación/educación*

Utilizar la propuesta de Hägerstrand (referida por Harvey, 1998: 236-237) –pese a sus limitaciones– en un acercamiento a los espacio-tiempos institucionales, organizacionales y cotidianos, puede brindarnos información sobre las experiencias biográficas de los actores de la comunicación/educación. Reconocer las “sendas” de vida en un espacio-tiempo (con sus rutinas y migraciones), las “fricciones de distancia” (y el costo de tiempo para superarlas), las “restricciones de conjunción” (como necesidad de coincidencia entre sendas individuales para concretar una “transacción” social), en el esquema geográfico de “estaciones” disponibles (lugares donde se producen ciertas actividades), determinando los “dominios” (las interacciones sociales que prevalecen), puede proveernos diversas informaciones sobre la cotidianidad y el sentido de las prácticas de comunicación/educación.

Sin embargo, en esa propuesta hay ciertas lagunas. Una de ellas es la ausencia de consideración del “espacio del cuerpo”, en el que se ejercen distintos tipos de fuerzas, donde se aplican los dispositivos disciplinarios y normalizadores, donde se inscriben los significados; pero también donde se hacen palpables y consistentes las resistencias. Otra laguna es la falta de comprensión más amplia de las articulaciones espacio-temporales de los sentidos y de las formaciones sociales.

No nos podemos detener demasiado en este punto, pero, en principio, necesitamos observar que existen distintos sentidos del espacio. La comprensión de las tres dimensiones descritas por H. Lefebvre en su clásico estudio *La producción de l'espace* (Lefebvre, 1991) enriquece nuestro análisis. Él distingue entre las prácticas materiales espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación; que aluden a lo experimentado, lo percibido y lo imaginado. Para lograr una mayor claridad y posibilitar cierta sistematicidad en la aproximación al campo, hace unos años hemos distinguido tres aspectos diferentes (redefiniendo la lectura de Lefebvre) desde los cuales es posible mirar el espacio (sea este institucional educativo, mediático-tecnológico o sociosomunitario), que nos sirven para describir y analizar prácticas y estrategias de comunicación/educación⁹:

1. el espacio *diseñado* (lo prescriptivo): nos referimos al diseño arquitectónico, o las prescripciones y regulaciones espaciales, la distribución establecida o instituida en el mismo, las disposiciones espaciales y los equipamientos que las configuran, la regionalización establecida, los ejes, distancias y dominios espaciales, las sendas y estaciones prescriptas, etc.;

⁹ No hemos hecho tanto hincapié en lo imaginado (el espacio de representación).

2. el espacio *recorrido* (lo experimentado): hacemos referencia a las zonas, lugares o regiones que recorren o por las que circulan o en las que establecen diferentes tipos de relaciones los actores, más allá de los diseños o prescripciones en torno del espacio; comprende los diversos usos del espacio con distintos intereses, lo que frecuentemente no coincide con la finalidad del diseño de los espacios;
3. el espacio *representado* (lo percibido y lo significado): aludimos a los significados que los actores que recorren un espacio le otorgan al mismo, a sus zonas o regiones, además de los posibles significados y sentidos que se le atribuyen a esos espacios por actores que ni siquiera los recorren (es decir, los sentidos sociales y los significados de quienes no circulan o se niegan a circular por ellos).

Resulta clave observar y analizar aquí las cercanías y distancias, los encuentros y desencuentros, las continuidades y rupturas entre los tres aspectos del espacio considerado. Sin embargo, necesitamos comprender que en comunicación/educación el espacio no puede ser un “receptáculo vacío”, sino algo mutuamente configurado por el(los) cuerpo(s) en el tiempo (cf. Waldenfels, 2005), que condicionan cada marcación temporal: el aquí, los ejes espaciales (arriba-abajo, izquierda-derecha), la cercanía y la distancia, el adentro y el afuera, la completitud y el vacío, etc. Los miembros del cuerpo actúan frecuentemente como “guardianes del pasado” que, en al *aquí* actual, se orientan gracias a un *aquí* habitual.

Por su parte, G. Gurvitch propone relacionar los sentidos del tiempo con formaciones sociales específicas (cf. Harvey, 1998: 247-250). Su tipología nos permite reconocer la simultánea multiplicidad de tiempos que condicionan las prácticas y estrategias de comunicación/educación. Entre ellos: el tiempo (residual) *engañoso* (de la sociedad organizada de duración larga), el tiempo *errático* (de incertidumbre y marcada contingencia, donde prevalece el presente), el tiempo *cíclico* (como intento de disminuir la contingencia y acentuar la continuidad), el tiempo *anticipatorio* (de la innovación, la discontinuidad y contingencia del cambio), el tiempo *explosivo* (del fermento revolucionario y creador), etc.

La existencia espacial contiene una densidad temporal (cf. Waldenfels, 2005). Aquellas dimensiones espaciales y estos sentidos del tiempo imbricados, constituyen un punto de apoyo del proceso de producción de sentidos y significados, al que llamamos “comunicación”, y en cierto modo son la matriz de formación de sujetos y subjetividades, que denominamos “educación”.

5.2. La institucionalidad

A simple vista, la *institucionalidad* es una dimensión de los fenómenos humanos que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual (Fernández, 1994). La institucionalidad es una constricción de la experiencia social que se concreta bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas (explícitas o implícitas) y otras formas de regulación de los comportamientos sociales, como los sistemas de expectativas mutuas, la presión de uniformidad, etc. Estas formas culturales y psicosociales operan sobre los sujetos (los sujetan) al modo de marcos cuyos límites diferencian lo permitido de lo prohibido y dentro de los cuales –previa renuncia a parte de su libertad- manejan el grado de autonomía que su posición social u organizacional les tiene asignada¹⁰.

¹⁰ Si tuviera que referirme al peso de la institucionalidad, siempre recuerdo ese texto pionero (y movilizador) de Mario Kaplún, que recorrió muchos rincones de América Latina, donde comparaba los modelos de comunicación con los modelos de educación (Kaplún, 1996). Suele producirse una adhesión inmediata, por ejemplo entre los docentes, al tercer modelo: el que está centrado en los procesos y en la interac-

Las instituciones no sólo son, cada vez (como sostenía René Loureau), las formas sociales visibles, desde el momento en que están dotadas de una organización jurídica y/o material, por ejemplo una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país. Ellas son y se fabrican a partir de la invisibilidad de una urdimbre simbólica, de un magma de significaciones imaginarias que autoriza su visualización. La institucionalidad es *la forma* que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, y es *el lugar* en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. Pero más que eso (siguiendo a Castoriadis, 1993) la institucionalidad alude a una red simbólica socialmente sancionada, que actúa como “ley” y “regla”.

La institucionalidad, como un lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares. Como dimensión simbólica, la institucionalidad consiste en ligar o anudar determinados símbolos (o significantes) con determinados significados (representaciones, órdenes, incitaciones a hacer o a no hacer) y en hacerlos valer como tales. Es decir, donde hay “ápeiron” se impone “peiras” (lo indeterminado es racionalizado por la determinación). Para hacerlo, opera sobre la base de una *lógica identitaria* que funda un “nosotros” y excluye a “otros”. Ella fabrica la institución como posibilidad de coleccionar en un todo, en un conjunto (que es unidad idéntica consigo misma) que contiene/retiene las diferencias, de manera que quedan lógicamente eliminadas o indiferenciadas¹¹.

En su tiempo de crisis, experimentamos un generalizado malestar en las instituciones. El tiempo de la modernidad en nuestras sociedades suponía la confianza en el Estado-nación, esa “*megainstitución cuyo organigrama interno es el conjunto de todas las instituciones*”. Pero hoy asistimos al agotamiento del dispositivo institucional; “*cada institución es un mundo aparte*” y se autoconsidera “*productora exhaustiva de los sujetos que necesita en la situación en que los necesita*” (Lewkowicz, 2004: 43-46). Cada institución tiene el aspecto de un “pequeño mundo aislado”, en ciertos sentidos se comporta como si fuera una *institución total* y autoengendra identidades imaginarias que se sostienen sólo en el interior de ese pequeño mundo aislado.

5.3. La gramaticalidad

Por su parte, la *gramaticalidad*¹² cultural alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos actores; los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la acción específica de la organización o institución, produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo; pero también las formas de resistencia y de estratagema, más las tácticas y las “mañas” que burlan ciertos dispositivos y regulaciones, y que se refigurán a lo largo del tiempo y la experiencia acumulada. Con el concepto de “gramática institucional” se propone brindar un marco explicativo y de análisis para entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la

ción entre las personas y su realidad. Sin embargo, los esfuerzos de construcción de lo “educativo” en ese sentido frecuentemente fracasan porque quedan librados a la mera voluntad, sin estimar suficientemente los condicionamientos institucionales para su desarrollo, ni la impronta de los propios *habitus* docentes.

¹¹ Esta *lógica identitaria* es soberana sobre dos instituciones básicas: el *legein* (componente del lenguaje y la representación social) y el *teukhein* (componente de la acción social) (cfr. Castoriadis, 1993: 22).

¹² El concepto lo derivó de la idea de “gramática escolar”, noción acuñada por los norteamericanos David Tyack y Larry Cuban (Tyack y Cuban, 2001).

vida organizacional o institucional; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

Uno de los rasgos de la gramaticalidad es la producción de “paradigmas raíces” (cf. McLaren, 1995: 149). Los “paradigmas raíces” sirven como guiones culturales que existen (porque han sido apropiados) en los docentes y en los estudiantes, que a su vez guían la cognición y orientan las experiencias aceptables. Pero el concepto puede ser extendido a otros espacios para comprender procesos que modelan las nuevas experiencias y los nuevos conocimientos. Entender la gramaticalidad de esta forma, nos acerca al campo y los alcances de la “creencia” en las prácticas. La “creencia” (en el sentido de Bourdieu) resulta ser el tamiz a través del cual se resignifican (desde el posicionamiento de los actores) determinadas innovaciones. Por ejemplo, la “creencia” pedagógica (o mejor, escolar) suele recurrir a un orden anterior frente a los cambios comunicacionales o tecnológicos; mientras que la “creencia” mediática (o suscitada por la pertenencia a una cultura mediática) es un factor principal de resolución pragmática (no siempre feliz) de los nuevos problemas en los espacios educativos.

Sin embargo, la gramaticalidad, como una especie de guión cultural, se ve asediada por la emergencia de múltiples discursos o “culturas” que nada tienen que ver con ese guión o esos “paradigmas raíces” propios de una organización, y que frecuentemente desafían la seguridad de las creencias institucionales u organizacionales, haciéndolos más caóticos, confusos y relativos.

5.4. *La subjetividad*

Más allá de otras concepciones, la idea de *subjetividad* que preferimos es la que alude a la articulación entre experiencia y lenguaje (cf. McLaren, 1998). Las experiencias son aquellos acontecimientos y conductas que se dan en las formaciones sociales, no aisladamente, sino como puntos en la trama de una cultura. Pero la experiencia está constituida por el lenguaje, por medio del cual la nombramos, pero a través del cual la hacemos posible o la obturamos. El lenguaje, a la vez que permite interpretar y actuar nuestra experiencia, es constitutivo de la subjetividad. El lenguaje no es algo abstracto, separado de la subjetividad, sino que es *en* el lenguaje donde nos subjetivamos, por así decirlo.

Dicho de otro modo, la subjetividad es el proceso de mediación entre el “yo” que *lee y escribe* y el “yo” que *es leído y escrito* (donde el yo depende siempre de un nosotros, de una pertenencia identitaria). La lectura y escritura que realiza el “yo” o que se realiza sobre el “yo”, se produce en el lenguaje, que siempre está situado en las relaciones (ideológicas) entre el conocimiento y el poder. La cultura dominante ha legitimado y ha vuelto aceptados ciertos discursos y ha desacreditado y marginado otros. Desde ese lenguaje somos leídos y escritos, somos interpretados; desde allí se enmarcan y legitiman algunas lecturas y escrituras de la experiencia, la vida y el mundo, y se marginan o desacreditan otras. Pero es también en el lenguaje donde hacemos posibles otras formas, críticas, resistentes, transformadoras, relativamente autónomas, de leer y escribir la experiencia, la vida y el mundo; donde posibilitamos que el “yo” leído y escrito, pueda leer y escribir. Y las posibilidades de ampliación de la autonomía en las experiencias, de la transformación de la vida y el mundo, radican no tanto en la producción de “lenguajes” aislados del lenguaje (como si eso fuera posible), sino en la producción de espacios y escenas de comunicación/educación que posibiliten otro tipo de experiencias y otras formas de ser nombradas.

Pero, ¿desde dónde somos “leídos y escritos” hoy? ¿Dónde y en qué lenguaje se produce el proceso de formación de nuestras subjetividades? ¿Cómo comprender la emergencia de subjetividades dispersas, inciertas, fugitivas, contingentes? Y ¿qué pasa con la experiencia? ¿La experiencia está destruida en nuestras sociedades (como lo sostiene Giorgio Agamben) o es una de las notas centrales de la vida humana actual (como lo afirma Michel Maffesoli)?

Según Agamben, sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe: para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. “*El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia*” (Agamben, 2001). La poética moderna, de Boudelaire en adelante (hasta, decimos nosotros, las narraciones audiovisuales) no se funda en una nueva experiencia sino en una carencia de experiencia sin precedentes.

Pero para Maffesoli, en cambio, la experiencia se multiplica porque está ligada a la alteridad en la socialidad, esa orientación hacia el otro de las comunidades o de las tribus actuales. Es experiencia del otro, de su vivencia a través de mi propia vivencia. “*La experiencia del otro funda la comunidad aun cuando ésta sea conflictiva*”. (Maffesoli, 1990: 134). La experiencia se presenta como núcleo de este mundo común vivido (comunidad, tribu). Experiencia estética, sensible, de lo particular, que funda no sólo el conocimiento del mundo y de los otros, sino la ética posmoderna. Experiencia que acerca al “sentir común” y que reduce la polisemia de la vida social y la abstracción de “lo social” (cf. Maffesoli, 1990).

Prorrumpen un nuevo tipo de experiencia del espacio-tiempo, que a la vez es un conglomerado disperso de múltiples experiencias del espacio y del tiempo. Indudablemente una experiencia angustiante que es posible comprender como el encuentro entre el desarrollo inusitado y acelerado de la tecnología global y el ser humano cuyos sedimentos y seguridades aún son “modernos” (característica que, precisamente, lo ha hecho crear esa tecnología que ahora lo acecha y angustia). La experiencia se produce en medio del desacomodo originado por el choque entre prácticas residuales y una cultura de la novedad incesante y de la obsolescencia instantánea.

Acaso, la idea misma de “educación” (como proceso de formación de subjetividades) tenga que estallar, así como ha estallado lo educativo en los escenarios socioculturales; así como hace tiempo ha estallado la idea de “comunicación”. Es en medio de ese estallido que tendremos que indagar de qué modos hoy se produce el juego (en el lenguaje y la experiencia) entre la *subjetividad instituida* resultante de las prácticas discursivas dominantes y la *subjetivación* como aquellos procesos, generalmente colectivos, por los cuales se va más allá de las restricciones y los conformismos de la subjetividad instituida.

6. Los procesos (y las estrategias) de comunicación/educación

¿Por qué la educación posee una dimensión comunicativa, a la vez que la comunicación tiene un carácter educativo? ¿Es posible, en el contexto en que vivimos, proponer una noción del proceso comunicacional/educativo lo suficientemente abierta como para aproximarnos y comprender estos procesos complejos y conflictivos en este contexto del siglo XXI? Siempre a tientas, hace unos años que en nuestras prácticas, en nuestras reflexiones, en nuestras investigaciones y en la enseñanza estamos proponiendo un concepto comunicacional/educativo que quizás nos pueda dar respuesta. Un concepto que permite mirar o investigar los procesos de comunicación/educación que se pro-

ducen en las prácticas socioculturales, como aquellos desencadenados por diversas formas de intervención o acción intencionada. De este modo, optamos por basarnos en la noción que propone la pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos, que se inscribe en la línea de análisis político del discurso y en el concepto de “ideología” de Louis Althusser. Ella sostiene que *“Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone”* (Buenfil Burgos, 1993: 18-19). Para nosotros, esta es una noción comunicacional de lo educativo, a la vez que una noción educativa de lo comunicacional. ¿Por qué es una noción comunicacional/educativa? Porque, como lo señala Michel Pêcheux, es en la figura de la interpelación donde se vincula el problema de la constitución del significado con el de la constitución del sujeto (cf. Pêcheux, 2003). Dicho de otro modo: la evidencia del significado hace evidente al sujeto.

Hablamos de un proceso que nace de una *interpelación*, una llamada a los individuos como sujetos. Ahora bien, las interpelaciones no juegan a la manera en que lo hacen en el campo estrictamente político. La práctica política no reconoce los intereses a los cuales luego representa, sino que construye en la interpelación los intereses y los sujetos que dice representar. Si trasladáramos lisa y llanamente esto a lo comunicacional/educativo, estaríamos frente a modalidades de adoctrinamiento, de manipulación, etc. Cuando hablamos de “interpelación” en comunicación/educación, nos referimos a otro punto de partida: lo que Paulo Freire llamó el “reconocimiento del universo voca- bular” de los sujetos a quienes les hacemos esa llamada. Necesariamente nuestro punto de partida (metodológico y político) es el *reconocimiento del mundo cultural*, considerando que la cultura no sólo es un conjunto de estrategias para vivir, también es el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo. Tampoco la cultura es una propiedad de algunos (que tienen que “concientizar” a los demás) ni es algo puro, ubicado en el pasado, que debemos conservar y recuperar. Pese a los esfuerzos en este último sentido, las culturas se configuran de manera multitemporal y según contextos geopolíticos diferenciados. Las culturas cambian en largos procesos que frecuentemente son conflictivos.

El *reconocimiento del mundo cultural* no habla sólo del conocimiento del mismo: obtener informaciones diversas sobre las culturas con las que trabajamos y sobre los modos en que se dan en ellas procesos comunicacionales/educativos. Informaciones tales como las prácticas socioculturales, las dimensiones espacio-temporales, la institucionalidad, la gramaticalidad, las subjetividades; pero también los cruzamientos en la vida cotidiana de la gran historia con las pequeñas biografías y de las grandes estrategias geopolíticas con las pequeñas tácticas del hábitat, las identidades operantes y los polos o espacios de identificación, los sentidos que se producen en las prácticas y los discursos, los modos de formación de sujetos y subjetividades, las formas que adquiere la socialidad y las maneras en que se expresa la sensibilidad, etc. Se trata de algo más complejo: de *reconocer* que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que nosotros, por así decirlo, sin necesidad de adoptar nuestra cultura para jugarlo; es decir, asumir como postulado la reciprocidad (cf. Bourdieu, 1991). Se trata de reconocerle su dignidad en este proceso. Pero, ¿por qué? Primeramente, porque –desde el punto de vista comunicacional- necesitamos saber y reconocer quién es el otro con el que vamos

a plantear el proceso de comunicación/educación, cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias, sus saberes, sus formas de aprender, etc. Ese *reconocimiento* no se produce en el vacío, como algo abstracto, como prolongación de nuestras ideas iluminadas o como actitud filantrópica. Necesitamos acompañarlo con un proceso de trabajo metodológicamente construido, que se concreta en diversos caminos de reconocimiento de *prácticas socio-culturales* y de *representaciones*.

La interpelación es una convocatoria hecha al sujeto por el discurso; o, en términos de Žižek (1992), la llamada al individuo, como entidad pre-simbólica y mítica, a sujeto (a que se constituya como sujeto de ese discurso). El individuo es interpelado a transformarse en sujeto (en virtud de un punto de acolchado *–point de capiton–* a través del cual el sujeto es “cosido” al significante). El sentido de la interpelación está en su capacidad de producir una *sutura*, ya que no finaliza en el hecho de que el sujeto sea convocado, sino que resulte “invertido” en la posición que se lo convoca, se lo posiciona o se lo emplaza. Y esa sutura debe ser pensada como una articulación, no como un proceso unilateral (lo que hace que nos alejemos de pensar en términos de “dominación” y decididamente pensemos en procesos de hegemonía, de mediación).

Las interpelaciones (en la producción de sentidos sobre la experiencia, la vida y el mundo) no son mensajes aislados, sino que son conjuntos textuales que, a su vez, circulan y se distribuyen más allá de los espacios y de los discursos intencionalmente interpeladores, como puede ser el escolar, el mediático o el comunal. Pensar las *referencias* o “espacios referenciales” como abiertos, transitorios, inestables, contingentes, contribuye a percibir que los múltiples espacios sociales articulados con diferentes experiencias y sentidos del tiempo, son espacio-tiempos referenciales de los procesos de comunicación/educación. También con la condición de no simplificar el tiempo (= pasado-presente-futuro) o el espacio (= lugar, territorio), sino con la intencionalidad de hacer estallar esas ideas comunes y asumir la complejidad y el desorden en que hoy se nos aparecen. Por su parte, los *referentes* de esas interpelaciones no están fijados ni personificados de una vez para siempre, como por ejemplo en los padres, los docentes o los dirigentes sociales o políticos, sino que se abren, se desplazan, incluso se evaporan en ciertos lazos y espacios sociales, y devienen referentes múltiples, también abiertos, transitorios, inestables y contingentes.

Vale recordar aquí que está en crisis “la política”, que produce un sujeto, que es el sujeto al que interpela. El agotamiento del dispositivo institucional estatal vertebrado que interpelaba una subjetividad ciudadana, dejó paso a cierta fragmentación institucional (sin Estado articulador) lo que provocó múltiples interpelaciones a sujetos a veces inconmensurables entre sí. Interpelaciones, sin embargo, que convocan a los mismos individuos a adoptar múltiples y simultáneas posiciones de sujeto. Los que en épocas anteriores fueron “polos de identidad” (esas referencias comunicacionales/educativas más fuertes y permanentes) emergen hoy bajo la forma de *polos de identificación* con inusitado vigor, a la par del avance de la socialidad por sobre el “cuerpo social”: esa suerte de referencias (o mejor: discursos) que son (como los discursos) transitorios, abiertos, inestables, incompletos. El debate actual acerca de las *identidades* y las *identificaciones* es realmente rico y sugerente. Para comprender el proceso identificatorio hoy necesitamos, precisamente, hacer un paréntesis sobre el tema de las “identidades” y desarrollar una reflexión acerca de las “identificaciones”, ya que estas aluden a un proceso claramente condicional y que se afina en la contingencia (cf. Hall, 2003).

La llamada, la interpelación, puede ser absolutamente indiferente; puede no ser reconocida, aunque sea conocida. El reconocimiento no es meramente un atributo “cognitivo”, por así decirlo, o racional. Ni es algo que aparezca y se resuelva de una sola

vez, estableciendo un antes y un después en el sujeto. Así como la interpelación debe ser pensada como conjunto textual y como articulación (y no como mensaje emitido, aislado o unilateral), el reconocimiento tiene que pensarse como proceso textual (y no como evento o acto aislado) o, mejor, como proceso de textualización (donde hay un cierto reconocerse/desconocerse en la mirada del otro que desencadena el proceso), una articulación donde adquiere sentido la convocatoria del discurso, pero que no se produce y se resuelve de una vez y para siempre.

El problema del *reconocimiento* de la textualidad (sociocultural) interpeladora es el problema de la adhesión, en especial –como lo señala Althusser- de las representaciones de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia. La adhesión no es del orden del raciocinio, sino que pertenece al orden del cuerpo. Significa una “incorporación” que a la vez implica cierta identificación y cierta pertenencia. Implica, a decir de Bourdieu (1991), creencia, fe práctica, adhesión indiscutida, prerreflexiva, “nativa” o ingenua. El reconocimiento, entonces, es un rasgo de la adhesión constitutiva de la pertenencia. En este sentido, representa una *investissement* (inversión) en la creación y reproducción del capital simbólico. Por eso, en cuanto forma de la creencia, es un “estado del cuerpo” que permite “jugar con los asuntos en juego”. El cuerpo es ese terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye; es el lugar de la subjetividad incorporada o encarnada; es la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, o –dicho de otro modo- entre el individuo interpelado y el sujeto constituido. Su constitución debe ser concebida como un proceso complejo que comprende la producción de la subjetividad en el seno de las diversas prácticas sociales y materiales.

El reconocimiento, por tanto, está emparentado con el proceso identificatorio. Existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de *identificación*. Y lejos de lo que pretendieron ciertos discursos totalitarios, sabemos (gracias al psicoanálisis) que las identificaciones operan *secundum quid*; es decir, no son totales, sino que se producen identificaciones con algunos aspectos de los referentes y de las referencias interpeladoras. Esto es lo que hace más complejo el proceso, lo hace menos lineal. No se produce un proceso transparente entre un conjunto textual determinado y un sujeto en formación, sino que se produce un proceso confuso, opaco, complejo, en el cual intervienen, como hemos dicho, múltiples conjuntos textuales, múltiples interpelaciones, múltiples objetos, relaciones, conductas, prácticas, modelos, valores, etc., con algunos aspectos de los cuales hay identificación.

Una identidad, entonces, es ese punto de encuentro, o de *sutura*, entre los discursos y prácticas que intentan interpelarnos (hablarnos, convocarnos, posicionarnos, emplazarnos como sujetos de discursos particulares) y los procesos que producen subjetividades, como sujetos susceptibles de “decirse”. Pero debemos pensar esa sutura de la identidad no ya como algo estable, permanente, más o menos fijo, sino como “*puntos de adhesión transitoria*” (Hall, 2003: 20), que consiste en el hacerse efectivo el enlace del sujeto con estructuras o sistemas de sentido.

Conviene agregar que si el cuerpo es el lugar de la carne en el que se inscribe el significado, esa inscripción opera (en el proceso identificatorio) a través de mecanismos de exclusión, de marcas en los cuerpos, que no son sólo señales materiales o simbólicas, sino que además esas marcas contienen una matriz preformativa: significan (en el otro) la marca de la sospecha, la anomalía, la peligrosidad o la condena. Es decir, el cuerpo carga con el establecimiento de una jerarquía violenta, donde supuestamente hay sólo diferencias (por ejemplo, en los pares: “varón/mujer”, “blanco/aborigen”, “adulto/joven”, “heterosexual/homosexual”, etc.). Es decir, todas las identidades actúan por medio de la exclusión, a través de la construcción discursiva de un afuera constitutivo y

la producción de sujetos marginados (de ella), que aparentemente quedan al margen del campo de lo simbólico y lo representable (cf. Butler, 2003)

Si partimos de considerar a los sujetos como condicionados culturalmente (en cierto modo, leídos y escritos), lo hacemos con la certeza de ellos pueden acrecentar su autonomía relativa para actuar en el terreno de esos condicionamientos (pueden leer y escribir su experiencia, la vida y el mundo). En síntesis: no hay sujetos pasivos; por eso confiamos en que son esos sujetos los artífices de la transformación del mundo, entendido también como un *contexto*, caracterizado por su *complejidad* y por una prolongada situación de *conflictividad* o *crisis orgánica*. Esto, sin dejar de considerar ni menospreciar el carácter “duro”, por así decirlo, resistente, de los habitus desarrollados en una determinada cultura.

El proceso de comunicación/educación no termina en el interjuego entre interpe-laciones y reconocimientos subjetivos. El proceso culmina en algún cambio en las prác-ticas socioculturales y en las representaciones cotidianas. El cambio en las prácticas, dice Buenfil, puede tener dos sentidos: la reafirmación más fundamentada de una prác-tica ya existente o a transformación de una práctica que existe en la actualidad. Sólo al analizar las prácticas podemos hacer una evaluación más adecuada del *sentido político* del proceso de comunicación/educación, reconociendo si el mismo ha tenido un sentido *hegemónico* (en la medida en que tiende a generar prácticas y representaciones confor-mistas respecto a un orden social establecido, a las relaciones sociales que lo sostienen, a modos de pensar que avalan la dominación) o, en cambio, tiene un sentido *contrahe-gemónico* (en la medida en que tiende a generar distintos modos de cuestionamiento y resistencia y/o produce modificaciones en las relaciones sociales de dominación, en prejuicios o discriminaciones, en actitudes individualistas, en modos de pensar dogmá-ticos o iluministas, etc.).

7. Las memorias y los proyectos de Comunicación/Educación

En un contexto político y cultural complejo y conflictivo, marcado a fuego por las escenas de crisis orgánica, Comunicación/Educación tiene que volver a ser un cam-po estratégico en la búsqueda de una sociedad más justa, a partir de las memorias lati-noamericanas.

Entre las inscripciones político-culturales que debe encarar el campo de comuni-cación/educación, está la que se refiere al ensanchamiento de la memoria colectiva de nuestros pueblos. Y esto, en tres sentidos:

- el de la memoria sociopolítica, capaz de recuperar y resignificar matrices de pensamiento sociocultural y de acción política propias de nuestra América Lati-na, muchas veces soslayadas, olvidadas o ignoradas por el “pensamiento” aca-démico, en su afán de inscribirse en los avances del pensamiento central;
- el de la memoria subjetiva, capaz de reconstruir una historia crítica de las dife-rencias, constituidas en tramas de conflictos, de desigualdades y de situaciones de opresión, tocando ese núcleo traumático de las relaciones sociales que se ins-criben en la formación identitaria y subjetiva;
- el de la memoria estratégica, capaz de suspender los proyectos y estrategias in-novadores de comunicación/educación que se presentan como rupturistas y fun-dacionales, como originales, donde lo nuevo es concebido como milagroso y ahistórico, y donde la copia de estrategias centrales suele ser pensada como pa-nacea; y capaz de resignificar matrices estratégicas latinoamericanas de comuni-cación/educación (cf. Huergo, 2005b).

La memoria nunca es una copia. Es más bien una resignificación que se produce cuando el pasado configurativo se hace presente preconfigurado, en virtud de la interpretación y de la praxis.

Otra inscripción político-cultural del campo de Comunicación/Educación tiene que ver con su referencia y articulación con proyectos sociopolíticos más generales que le dan/den sentido. Basándonos en ideas de E. Laclau, el accionar político-cultural posee dos dimensiones:

- una dimensión horizontal, que consiste en la expansión creciente de los movimientos y demandas sociales, así como de las múltiples escenas de socialidad y de vida comunitaria, y
- una dimensión vertical, que es el momento de la articulación y de la eficacia que estos movimientos socioculturales puedan tener a los efectos de producir cambios políticos más globales.

Estas dos dimensiones, el momento de la articulación política y el momento de la pluralidad sociocultural, tienen que avanzar mancomunadas. Un desarrollo puramente pluralista de lo sociocultural que deja de lado el momento de la articulación política, aun cuando dé lugar a diversas formas de lucha de una profundidad creciente, en el largo plazo puede ser políticamente estéril. Por el otro lado, una noción de representación y de articulación política que deja de lado la pluralidad creciente y necesaria de lo sociocultural, lleva también al aislamiento del momento institucional respecto a la sociedad.

Vivimos una especie de entretiempos, pero el *impasse* también es un campo de posibilidades; aunque no depende tanto de salidas no-críticas (subjetivistas o voluntaristas) sino de la reconstrucción del poder popular y de las interpelaciones globales que puedan articular un sujeto (con la condición de que no fuera monolítico e implicara el reconocimiento de la multiculturalidad) al que interpelen.

Y esto en medio de nuestro propio dramatismo: la biopolítica pasa hoy por la expulsión social. Expulsión aplicada sobre los cuerpos, los saberes, las prácticas, las subjetividades, las socialidades, las sensibilidades... Pero, como sostenía Ludwig Wittgenstein, lo que no se puede decir, se muestra, y en ese sentido comienza a hablar. Comunicación/Educación tiene que volver a articularse sobre la base de las prácticas político-culturales que alientan la “puesta en común” o el encuentro y vinculación subjetiva, por un lado, y la “expresión” o lo que hay en el proceso de liberación y autonomía como pronunciamiento de la palabra y como escritura del mundo. Pero tiene que hacerlo también sobre la base de las memorias latinoamericanas y de proyectos capaces de articular múltiples estrategias y socialidades. Sobre esta postulación se abre un campo de posibilidad más que de restricción, donde Comunicación/Educación tiene que tender a hacer estallar la necrofilia de los viejos consensos sociales dominantes y contribuir a instaurar la conquista de una vida mejor, más justa y más digna para todas y todos.

Bibliografía:

- Agamben, Giorgio (1999), *Homo sacer. El poder soberano y la vida nuda*, Valencia, Pre-textos.
- Agamben, Giorgio (2001), *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, Giorgio (2002), *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*, Valencia, Pre-textos.
- Bauman, Zygmunt (2003a), *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt (2003b), “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad”, en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bauman, Zygmunt (2005), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Buenfil Burgos, Rosa N. (1993), *Análisis de discurso y educación*, México, DIE.
- Butler, Judith (2003), *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós.
- Castoriadis, Cornelius (1993), *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 2, Buenos Aires, Tusquets.
- Feixa, Carles (2003), “Generación @. La Juventud en la Era Digital”, en *Revista Nómadas* Nro. 13, Bogotá, Universidad Central.
- Fernández, Lidia (1994), *Las instituciones educativas*, Bs. As., Paidós.
- Gallino, Luciano (1990), “El problema MMMM (Modelos Mentales Mediados por los Media)”, en AA.VV., *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid, Cátedra.
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hall, Stuart (2003), “Introducción: ¿quién necesita «identidad»?”, en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Harvey, David (1998), *La condición de la posmodernidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone (2000), “La educación frente a la pujante industria cultural”, en *El gran eslabón*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Huergo, Jorge (2005a), “Reflexiones sobre la formación ciudadana en la «sociedad de la información»”, en AA. VV., *Democracia y ciudadanía en la sociedad de la información: desafíos y articulaciones regionales*, Córdoba, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.
- Huergo, Jorge (2005b), *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, Jorge, ed. (1997), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, Jorge, Kevin Morawicki y Carolina Irschick (2006), “La dimensión educativa de los espacios mediáticos”, en *Rev. Virtual Nodos de Comunicación/Educación*, N° 5, Centro de Comunicación y Educación (www.perio.unlp.edu.ar/nodos).
- Kaplún, Mario (1996), *El comunicador popular*, Buenos Aires, Hvmánitas.
- Kusch, Rodolfo (1975), *La negación en el pensamiento popular*, Bs. As., Cimarón.
- Lefebvre, Henri (1991), *The Production of Space*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Lewkowicz, Ignacio (2004), *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, 2004.
- Maffesoli, Michel (1990), *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icaria.
- Maffesoli, Michel (1997), *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós.
- Maffesoli, Michel (2004), *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Martín-Barbero, Jesús (1990), *De los medios a las prácticas*, México, Universidad Iberoamericana.
- McLaren, Peter (1995), *La escuela como un performance ritual*, México, Siglo XXI.
- McLaren, Peter (1998), *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- Morawicki, Kevin (2006), *La lucha de los inabarcables. Lo político y lo educativo en espacios culturales juveniles*, La Plata, Editorial de la UNLP.
- Pêcheux, Michel (2003), “El mecanismo del reconocimiento ideológico”, en S. Zizek (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Simmel, Georg (1939), *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*, 2 Vol., Bs. As., Espasa Calpe.
- Taborda, Saúl (1936), “El fenómeno político”, en *Homenaje a Bergson*, Córdoba, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Waldenfels, Bernhard (2005), “El habitar físico en el espacio”, en G. Schröder y H. Breuninger (comps.), *Teorías de la cultura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Zizek, Slavoj (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.