

Jorge A. Huergo
(editor)

María Belén Fernández · Glenda Morandi · Elsa Gómez ·
Dinah Rímoli · Fernando Centeno · Alfredo Alfonso · Nilda
Berro

Comunicación/ Educación

Ámbitos, prácticas y
perspectivas

Índice

Agradecimientos

Acerca de los autores y del libro

Prólogo, por *Washington Uranga*

Primera Parte:

Perspectivas y reflexiones en Comunicación/Educación

1/ Comunicación y Educación: aproximaciones

por *Jorge A. Huergo*

1.1. Algunas confusiones y propósitos iniciales

1.2. El peligro de las reducciones del campo

1.3. Rastreo semántico y voluntad crítica

1.4. Comunicación y Educación: entre lo evidente y lo intangible

Bibliografía

2/ Algunas tradiciones constitutivas del campo de
Comunicación/Educación

por *Jorge A. Huergo*

2.1. La escolarización como tradición hegemónica

2.2. Los medios y la expresión en la pedagogía de Célestin Freinet

2.3. La mecanización en la propuesta de Burrhus Skinner

2.4. Una tradición "oficial"

2.5. La comunicación educativa

2.6. Indicios de una exploración: la pedagogía "facúndica" de Saúl Taborda

2.7. Un movimiento emergente: la tecno-utopía

Bibliografía

3/ Los modos de relacionar Comunicación/Educación

por *Jorge A. Huergo*

3.1. La pedagogía de la comunicación

3.2. Los medios "y" la escuela

3.3. Los medios "en" la escuela

3.4. La "tecnología educativa"

3.5. El análisis semiótico de la educación

3.6. La educación para la recepción

3.7. La educación y las nuevas tecnologías informacionales

3.8. La "pedagogía perpetua" y las "alfabetizaciones posmodernas
críticas"

3.9. Algunos (posibles) paralelismos en los modelos de formación
profesional

3.9.1. El acento puesto en la vocación

3.9.2. La formación humanística

3.9.3. Los profesionales como científicos

3.9.4. La voluntad crítico transformadora

Bibliografía

Segunda Parte:

Algunos ámbito de Comunicación/Educación

4/ Alfabetizaciones posmodernas, espacios públicos y lucha por la ciudadanía

por *Jorge A. Huergo*, con la colaboración de *Fernando Martín Centeno*

- 4.1. Los modos de comunicación: de la "lógica escritural" a las *alfabetizaciones posmodernas*
- 4.2. Abordaje sincrónico del espacio público y *televidencia atómica*
 - 4.2.1. Espacio público y ciudadanía posmoderna
 - 4.2.2. De la "guerrilla semiológica" a la "ciudadanía guerrera"
 - 4.2.3. Identidad y ciudadanía
- 4.3. Alfabetizaciones posmodernas, modelos de educación ciudadana y

lucha por la ciudadanía

Bibliografía

5/ De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo

por *María Belén Fernández*

- 5.1. Algunos enfoques acerca del espacio escolar
- 5.2. Algunos saltos históricos acerca de los lugares del saber
- 5.3. La construcción de escuelas en la Argentina: primera etapa
- 5.4. La segunda etapa: el peronismo
- 5.5. La tercera etapa: del desarrollismo a la década del 80
- 5.6. ¿Y la escuela de fin de siglo?
- 5.7. Algunas pistas metodológicas para abordar el espacio y su significación

Bibliografía

Tercera Parte:

Prácticas y proyectos en Comunicación/Educación

6/ La práctica de formación docente y la Comunicación

por *Jorge A. Huergo*, *María B. Fernández*, *Glenda Morandi*, *Elsa Gómez*, *Alfredo Alfonso*, *Dinah Rímoli* y *Nilda Berro*

- 6.1. Formación docente y transformación curricular en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social
- 6.2. La docencia como práctica comunicacional: un escenario de investigación-acción
 - 6.2.1. Las estrategias metodológicas utilizadas en la formación docente
 - 6.2.2. Algunas conjeturas en torno a la docencia como práctica comunicacional
- 6.3. La construcción colectiva y permanente del campo académico comunicacional

Bibliografía

7/ La recepción y la educación en la trama de la cultura

por *Jorge A. Huergo*

- 7.1. De la "recepción activa" a la autonomización de los receptores
 - 7.1.1. El problema de la "recepción activa"
 - 7.1.2. Celebración de la "democracia semiótica" y autonomización de los receptores
- 7.2. Hacia una comprensión (crítica) de los procesos de recepción
 - 7.2.1. Ubicación en la teoría social
 - 7.2.2. Las analogías de la recepción
 - 7.2.3. Notas sobre la recepción en la trama de la cultura latinoamericana
- 7.3. La recepción en la trama de la cultura desde la perspectiva de una

pedagogía crítica
Bibliografía

8/ La radio y la educación: algunas reflexiones y un criterio pedagógico

por *Jorge A. Huergo*

8.1. La(s) oralidad(es) y la construcción radiofónica

8.1.1. Oralidad masmediatizada

8.1.2. Oralidad atomizada

8.2. Educación (alfabetización) y radiofonía: los rastros

8.2.1. La radioescuela

8.2.2. La radio en la escuela

8.2.3. La radio escolar

8.2.4. Radio y educación popular

8.3. Estrategia radiofónica y oralidad dialógica

8.3.1. Oralidad dialógica y contradicciones estructurales

8.3.2. Oralidad dialógica y refiguración del espacio público

Bibliografía

Agradecimientos

Lo que otorga entidad a este libro no es sólo el texto escrito; lo que le ha dado existencia es un texto cuya ligazón está hecha de trabajo, de intercambio, de sueños y de múltiples voces y rostros. Por eso hay quienes comparten algo de su autoría -aunque sea mínimo- porque han sido actores en prácticas, en reflexiones, en recorridos. El primer agradecimiento va para todos ellos: a los alumnos, a compañeros docentes, a los miembros del equipo de investigación "*La Escuela y los Medios: el desafío de resignificar las nuevas formas culturales*" (que se desarrolla en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP), a los participantes en los cursos de formación docente. Y entre todos ellos, un agradecimiento especial a nuestra compañera Irma Tossi, docente en la Cátedra de Comunicación y Educación. Con ella hemos recorrido el hermoso camino de la docencia; de ella hemos aprendido. Y también a Mariano Barberena, cogestor de muchas ideas que aparecen en este libro. En ellos, vaya el agradecimiento a todos los compañeros Ayudantes diplomados y alumnos de la Cátedra, o del equipo de investigación.

Hay un agradecimiento especial a nuestro compañero Walter Miceli (Secretario de Ciencia y Técnica de nuestra Facultad), quien además de alentarnos permanentemente en esta tarea, ha sido generoso en tiempos y en sugerencias al compartir ideas; y realizó la primera y muy minuciosa lectura del material a publicar. Mucho del trasfondo que hace posible este libro se debe a su esfuerzo y su constancia.

Otro agradecimiento también especial para María Cristina Mata, que dedicó toda una jornada de trabajo en Córdoba para hacernos sugerencias y críticas, y para señalarnos aciertos. La generosidad de Marita no es sólo "teórica", damos fe; también es la de una compañera más.

Un especial agradecimiento a Washington Uranga, por la disposición para prologar este trabajo.

A nuestras familias y amigos, que hacen posible esta aventura y toleran y alientan nuestra tarea cotidiana y el tiempo que a ella dedicamos.

Y finalmente, queremos agradecer a la Facultad y a las autoridades, ya que este trabajo (tanto el texto como los recorridos cotidianos) hubiese sido imposible sin la apertura de un espacio de trabajo: el Centro de Comunicación y Educación. Ese espacio, entre otros en la Facultad, fue una apuesta a la producción de conocimientos y a la construcción del mejoramiento de las condiciones académicas. Este agradecimiento lo hacemos en especial a Luciano Sanguinetti, que además de ser Decano ha sido lector atento de gran parte de este trabajo, y nos ha animado permanentemente. Él nos convocó a experimentar que la Facultad es nuestra Facultad, lo cual es un desafío vertiginoso y a la vez preñado de esperanzas.

Primera Parte:

Perspectivas y reflexiones
en
Comunicación/Educación

1/

Comunicación y Educación: aproximaciones

Jorge A. Huergo

Los esfuerzos por abordar los problemas de *Comunicación/Educación* han sido significativos y crecientes en las últimas décadas. Estos esfuerzos han estado motivados predominantemente por preocupaciones *prácticas* que circulan alrededor del uso de los medios y las nuevas tecnologías en el trabajo escolar, de la enseñanza a distancia, de proyectos de comunicación popular, de campañas educativas, etc. Esta preocupación práctica se ha plasmado en múltiples proyectos y producciones en *Comunicación/Educación*. Si arriesgamos un balance preliminar, podemos afirmar que, en cambio, la *investigación* de *Comunicación/Educación* está en ciernes, en una etapa de iniciación en cuanto a la superación del fantasma del positivismo. Es, sin embargo, una investigación más documental que empírica, salvo las investigaciones sobre las “mediaciones múltiples” en los procesos de recepción televisiva, o las referidas al estudio sociocultural de las audiencias, o al análisis semiótico del currículum escolar y sus diferentes componentes. Por su parte, las *teorías* operantes en *Comunicación/Educación* están reflejadas en múltiples ensayos que, en muchos casos, no logran escapar a la dicotomía entre perspectivas tecnófobas, por un lado, y tecnófilas, por otro (lo que constituye una reducción de lo que significan las problemáticas de *Comunicación/Educación*).

Podríamos sostener que a este desequilibrio entre prácticas, investigaciones y teorías en *Comunicación/Educación* se le suma un agravante. Desde el campo de la Educación, *Comunicación/Educación* se reduce al uso

de medios y tecnologías en la educación formal y no formal, de manera innovadora pero marcadamente instrumental. Desde el campo de la Comunicación, en cambio, se observa (más allá de los proyectos ligados a la “comunicación popular” o “liberadora”) la búsqueda de bases para investigaciones en *Comunicación/Educación* sobre la comunicación en el entramado de la cultura escolar, sobre la construcción de identidades y las nuevas formas de socialización (socialidad y nuevo *sensorium*), sobre la relación entre audiencias infanto-juveniles y educación, sobre mediaciones familiares y grupales, sobre discursos pedagógicos, etc. Esto, en el marco de cierta conciencia de los investigadores acerca de las trayectorias y los intereses diferentes en cada uno de ellos, que llegan a tomar posiciones tan intensas y compromisos tan opuestos, que podría concluirse que el campo de estudios de la Comunicación está avanzando hacia un estado de *incompatibilidades*¹. Estas investigaciones han contribuido, sin embargo, a la producción de un “fermento de paradigmas” (tal el concepto acuñado por la *International Communication Association* (ICA) en la Conferencia anual de 1983).

Cabe resaltar, además, que *Comunicación/Educación* ha surgido como campo en una época de conflictos acerca de proyectos regionales. Como tal, este campo carga las marcas de las disputas no sólo teóricas, sino fundamentalmente prácticas, entre el difusionismo desarrollista y la comunicación/educación popular y liberadora (en las décadas del 60 y el 70). Disputas que, con otros sentidos, se prolongan hasta nuestros días. Basta evocar los debates insinuados en el Congreso Internacional de Comunicación y Educación de 1998, realizado en Sao Paulo (Brasil), luego profundizados casi hasta el punto de los enfrentamientos en el *Summit* (Congreso Internacional de Comunicación y Educación) realizado en Canadá en el año 2000. En este último, los debates en el marco del *World Council for Media Education* llegaron a rozar el quiebre de la organización mundial, en especial poniéndose de manifiesto el conflicto entre quienes descubren los alcances comerciales y mercantiles del campo, y quienes aún queremos que *Comunicación/Educación* designe un proyecto crítico y liberador y un conjunto de prácticas emancipatorias para nuestros pueblos, sumidos en profundas desigualdades como consecuencia de las lógicas y las políticas neoliberales.

Como rápidamente se observa, cuando nos referimos a *Comunicación/Educación* enfrentamos un territorio problemático. Desde el

¹ Según lo registran la afamada revista *Journal of Communication* en su número "Ferment in the Field", o el libro de Dervin, Gossberg, O'Keeffe y Wartella titulado *Rethinking Communication*.

vamos, problemático por el hecho de ser un territorio viscoso, con materiales blandos, a veces con escasas líneas de demarcación; y, a la vez, problemático porque está siendo pretendido por algunas perspectivas teóricas y prácticas con diferente tradición e historia, pero que se constituyen con límites excluyentes, y en esa medida se van transformando en visiones duras, a veces dogmáticas.

El campo de *Comunicación/Educación* se ha hecho *denso* y *opaco*, siguiendo un movimiento que tendría un principio dinámico: en la medida en que crece su densidad, se opaca, y en la medida en que aumenta su opacidad, se densifica. *Densidad* (como relación entre la masa o cantidad de materia que contiene un cuerpo y su volumen) indica la cantidad material de aspectos y ámbitos que hacen al campo problemático de *Comunicación/Educación*, en el orden de las prácticas sociales. *Opacidad* (como calidad de lo que no deja pasar a su través con claridad la imagen de los objetos) indica la calidad formal de visiones pseudotransparentes que, con pretensión general, procuran describir el campo problemático de *Comunicación/Educación*, en el orden de las nociones y los conceptos.

No es interés de este trabajo justificar que *Comunicación/Educación* constituyen un *campo*: sus objetivos son otros. En primer lugar, exponer algunas huellas diacrónicas de la vinculación entre Comunicación y Educación tiene como pretensión únicamente reconocer ciertas tradiciones fundacionales (no todas) de esa vinculación, que van configurando respuestas o propuestas teórico-prácticas de abordaje del problema. En segundo lugar, situándonos ahora sincrónicamente en este terreno vincular, puede permitir la observación de una amplia gama de problemáticas y de estrategias de abordaje, así como las representaciones imaginarias sobre *Comunicación/Educación* que ellas sostienen, con la aclaración de que las que serán planteadas en este libro no son ni las únicas ni las más importantes, sino sólo algunas entre otras, planteadas como “horizontes”. Por último, presentar algunos desplazamientos tiene por objeto resituar a *Comunicación/Educación* en la trama de la cultura y la política.

1.1. Algunas confusiones y propósitos iniciales

Como términos, podríamos afirmar que *Comunicación* y *Educación* no sólo son polisémicas por separado, sino que unidas o en relación (ahora como figura) implican una sinécdoque: su sentido habitual es sólo una parte de su sentido total. Este tropo o giro es la resultante conceptual de dos elementos: (i)

por un lado, de algunas confusiones entre prácticas sociales, nociones y prácticas profesionales en *Comunicación/Educación* en ámbitos de desarrollo académico del problema; y (ii) por otro lado (sobre todo), de las tradiciones pedagógicas y comunicacionales en la relación *Comunicación/Educación* y la conformación de diferentes representaciones y de la misma problemática como figura.

Como campo problemático, el campo de *Comunicación/Educación* se hace más complejo aún cuando se lo considera y se lo aborda como *campo académico*. En esta consideración necesariamente debemos incluir la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, pero desde la perspectiva de las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos (los teóricos, los investigadores, los docentes, los profesionales) y de los discursos donde puede reconocerse el conocimiento operante sobre los objetos de estudio (es decir: sobre otras prácticas, discursos y conocimientos). El campo académico de *Comunicación/Educación* adolece de algunas *confusiones* que han sido señaladas en el de la Comunicación. Como en él, en este *campo académico “vincular” o “interdisciplinario”*, existe cierta confusión entre tres elementos, a saber:

- Las *prácticas sociales* de Comunicación (a través de las cuales los sujetos se vinculan) y de Educación (a través de las cuales los sujetos se expresan o se liberan). Indistintamente hablamos en este trabajo de *ámbitos* o *escenarios* de vinculación, de expresión y de liberación, observándolos no sólo en sentido presente o positivo (ámbitos y prácticas sociales donde la vinculación, la expresión y la liberación son posibles u ocurren efectivamente), sino también en el sentido de su ausencia o su negatividad (ámbitos y prácticas sociales donde vinculación, expresión y liberación no ocurren o se ven imposibilitados, y sí, en cambio, existen situaciones de “excomuniación” o exclusión, represión o dominación). De lo que hablamos es de ámbitos o prácticas sociales histórica y culturalmente transidos, penetrados, horadados por la contradicción entre ambos sentidos.

- Las *prácticas profesionales* en Comunicación (como el periodismo, la producción audiovisual, la planificación y la gestión comunicacional, etc.) y en Educación (como la docencia escolar, el asesoramiento o la orientación pedagógica, la animación de instancias de educación popular, etc.) que permiten ejercer la vinculación, la expresión o la liberación, pero también comprendidas en el marco de la tensión o la contradicción entre los dos sentidos de presencia o ausencia, de positividad o negatividad (tanto en las producciones prácticas como en el *habitus* profesional). Hablaremos aquí de

proyectos o *trayectorias* para referirnos a estas prácticas profesionales, abarcando también los procesos y productos de la investigación en este o en estos campos.

- El interjuego entre las *nociones* (como ideas preliminares, primeras, emparentadas con el imaginario colectivo) y los *conceptos* (como construcciones de alcance teórico) de Comunicación y de Educación, que configuran nuestras explicaciones, nuestras interpretaciones y nuestras críticas acerca de las problemáticas cotidianas y “científicas” (o profesionales) de Comunicación y Educación. En este trabajo nos referiremos a tal interjuego como *perspectivas*, intentando además incluir en este elemento las “perspectivas” de fondo en grandes lineamientos político-culturales y en la conformación de grandes paradigmas o narrativas (o matrices teóricas) abarcativas de la vinculación *Comunicación/Educación*.

Además, existe un *plus* que contribuye a la confusión, originado en las propias historias disciplinares, con sus procesos (en algunos aspectos, paralelos y en otros, producidos en tiempos y en formas diferentes), con sus propios fetiches, sus idealismos, etc.

Existen infinidad de “recetarios” (manuales) prácticos y en la investigación, que usan (muchas veces inapropiadamente) conceptos y producciones de la otra disciplina. En general, podríamos afirmar que este problema se origina en una perspectiva *pragmática* que encuentra en la práctica misma (entendida como *prágmata* y no como *praxis*) la resolución de las situaciones problemáticas. Esta verdadera tara, especialmente de la práctica profesional, provoca muchas veces una adhesión a lo nuevo o a las reformas por razones de hartazgo, de deslumbramiento o de fracaso, lo que lleva a “soluciones” aisladas, descontextuadas o poco reflexivas.

También esos “recetarios” responden a una suerte de perspectiva *idealista* que ignora la genealogía de las ideas y de las teorías, y pretende hacer de la práctica una mera aplicación descontextuada, mecánica, funcional de los esquemas o modelos teóricos a los que, por lo general, se adhiere por simple creencia ciega. Este idealismo también significa un sostén de las copias de modelos o de teorías extrañas, que en su traspaso a nuestra situación ignoran aquella genealogía y los contextos y procesos de su propia producción.

Cuando proponemos de hecho en el texto sustituir la cópula “y”, de Comunicación “y” Educación, por la barra “/”: *Comunicación/Educación* (a la manera de Schmucler, 1984), lo que tenemos como *propósito* es significar:

- la recuperación de *procesos* (en los diferentes niveles mencionados) de vinculación/expresión/liberación, aunque se pierdan los objetos disciplinares

delimitados por un afán científicista, o a costa de la posible ruptura con los “imperialismos” de las disciplinas (cfr. Martín-Barbero, 1989);

- el reconocimiento de los *contextos* históricos, socioculturales y políticos (además de los campos disciplinares) donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas (cfr. la perspectiva al respecto de Armand Mattelart);

- la propuesta de algunas *bases preliminares* (que implican aquella recuperación y aquel reconocimiento histórico, y no una propuesta “fundacional”) para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas; lo que significa devolver el carácter ético-político al campo de *Comunicación/Educación*.

Por otra parte, al referirnos a *Comunicación/Educación* hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos. Pero esto requiere una breve aclaración.

Sería posible sostener que existen dos caras de esa articulación entre formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación):

1. Una cara es la que se percibe en el análisis de cómo los equipamientos culturales producen disposiciones subjetivas: históricamente considerado, cada nuevo equipamiento en el marco de una cultura (como lo son, por ejemplo, los medios y las nuevas tecnologías, pero también las distintas instituciones u organizaciones educativas) opera modificaciones en las disposiciones prácticas, las competencias, las percepciones, de los sujetos.
2. Otra cara es la que nos permite visualizar la articulación entre interpelaciones y reconocimientos (o no reconocimientos): existen “invitaciones” a ser de determinadas maneras, que funcionan como interpelaciones o “modelos de identificación” (sostenidos por los medios, por las escuelas, por grupos generacionales, políticos, sexuales, etc.), frente a los cuales los sujetos nos reconocemos (las asumimos, las hacemos propias, queremos ser lo que se nos invita a ser, las incorporamos, incluso las llevamos a la práctica) o no.

Esta doble cara, presente en prácticas y procesos político-culturales, es de por sí problemática y compleja y es, a la vez, el objeto (en sentido amplio) de investigaciones, prácticas, elaboración de perspectivas, en *Comunicación/Educación*.

1.2. El peligro de las reducciones del campo

El campo vincular de *Comunicación/Educación* se encuentra peligrosamente asediado por distintas reducciones, entre las cuales señalaremos las de mayor peso.

En primer lugar, necesitamos ponernos a resguardo de acceder a la problemática relación *Comunicación/Educación* desde una mirada unilateralmente pedagógica. El *imperialismo pedagógico* puede sumergirnos en una perspectiva acotada de lo que son y significan las prácticas profesionales del comunicador social o del periodista; aunque la “mirada pedagógica” pueda ofrecernos un valioso aporte al conocimiento de ciertos paradigmas referenciales de las “ciencias de la educación”, con posibilidad de ser confrontados con los paradigmas comunicacionales. La mera transfusión entre educación y comunicación, incluso la equivalencia entre ambos conceptos y procesos (véase Kaplún, 1992), nos hace caer en la trampa de un simplismo que, además, detiene las posibilidades de la práctica. No toda comunicación es educación ni viceversa; ni el comunicador necesariamente es un educador. Siempre las trampas de las totalizaciones (al estilo “*comunicación y educación son lo mismo*” o “*comunicar es siempre educar*”) corren el peligro de convertirse en una nadería. Por esto, acceder a la relación *Comunicación/Educación* sólo desde la práctica educativa o la pedagogía o las teorías educativas o didácticas, podría significar un error epistemológico de peso. Como lo han sostenido tanto Saúl Taborda (1951) como más tarde Francisco Gutiérrez (1973), la cultura comunal y las transformaciones culturales (ambos escenarios comunicacionales no mediáticos) escapan al “orden” de la pedagogía y la didáctica, cuando estas tienen como obsesión el control de los procesos culturales: la educación no puede ser un filtro, sino que es un elemento en la articulación *Comunicación/Educación*.

En segundo lugar, también debemos prevenirnos de un acceso recalcado por la *perspectiva tecnicista*. La perspectiva tecnicista suele ser una de las más fuertes conspiraciones contra los estudios de comunicación. En el caso de la problemática relación *Comunicación/Educación*, la misma puede observarse de dos formas: (a) como la ya clásica confusión provocada por la asimilación de la comunicación a los medios; (b) como la confusión creada a partir del reduccionismo de la denominada “tecnología educativa”, según el cual debemos prestar atención a las innovaciones tecnológicas, la informática, la “privatización” educativa, la educación a distancia, como formas concretas de

relación entre comunicación y educación. Investigadores como Pablo Casares, Guillermo Orozco Gómez, Daniel Prieto Castillo, entre otros, han alertado sobre la necesidad de que la racionalidad comunicativa (incluso en el sentido de racionalidad pedagógica) prime por sobre la racionalidad tecnológica (Casares, 1988; Prieto Castillo y Gutiérrez, 1991; Orozco Gómez, 1993).

En tercer lugar, necesitamos guarecernos de no caer en un mero *interpretacionismo* de lo que son y significan las relaciones entre Comunicación y Educación. Esta perspectiva podría ser definida con el concepto de Anthony Giddens de *retirada hacia el código*, donde el exagerado interés (estructuralista y posestructuralista) por lo semiótico oscurece el interés por lo social o lo semántico (Giddens, 1995). Tal perspectiva la hallamos en ciertos análisis acerca del paralelismo o el desplazamiento entre medios y escuela, y en el análisis semiótico del lenguaje, los rituales escolares, el currículum, la práctica educativa cotidiana, etc. La perspectiva semioticista o hermeneuticista puede entramparnos en un olvido o una huida de la comunicación como práctica social y como *praxis* (en el sentido de la *Tesis 11 sobre Feuerbach*, de Marx: "*Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo*"). Esto no significa incurrir en otra huida, ahora del análisis semiótico. Pero sí -acaso- recorrer el hilo pragmático, que no sólo remite al medio de interpretación social o semántico, sino que además registra el uso que hacen de las fórmulas los interlocutores que se proponen actuar unos sobre otros. Y recorrerlo con el interés de la *praxis* del comunicador.

Existen algunas reducciones clásicas vinculadas con cada uno de los campos disciplinares considerados por separado. La primera es la *reducción de la Comunicación a los medios*, cuestión que hace décadas viene siendo objeto de críticas y de llamados de atención por parte de los académicos en este campo. El "mediacentrismo" no sólo hace que se reduzca el campo de problemas, sino que además suele ignorar o escamotear el papel de las audiencias como sujetos de comunicación. En los últimos tiempos, sin embargo, parece haber una exagerada precaución acerca de esta reducción, lo que deviene en su opuesto: la ignorancia o escamoteo de los medios en los procesos de generación de conocimientos y socialidad en la actualidad. Principalmente, conviene no reducir la cuestión de los medios a problemas de "aparatos", "contenidos" o "mensajes", y, en cambio, prestar atención al carácter comunicacional de los medios: cómo se articulan con prácticas y procesos culturales, que también resultan potencialmente educativos, y cómo funcionan como agencias de interpelación para los sujetos, frente a las cuales los sujetos se reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan.

La segunda reducción clásica es la *reducción de la Educación a la escuela*, en el ámbito de los estudios pedagógico-didácticos. Este problema aparece muchas veces ligado con la supuesta “crisis” de la escuela en la época de la cultura posmoderna y de los proyectos políticos neoconservadores; en tal escenario, es lógico y justo que necesitemos volver a pensar las finalidades de la escuela como institución educativa no sólo en la Modernidad, sino su “resignificación” en las coordenadas actuales. El olvido de los procesos educativos no formales e informales (tan vinculados con la época en que en la reflexión pedagógica había mucho de “pedagogía de la liberación”, de reflexiones en torno a la dependencia y el imperialismo o de concepciones restringidas de “educación popular”) podría significar un costo para el campo de *Comunicación/Educación*, principalmente por la potencialidad emancipatoria que esas estrategias suponen o han supuesto. También lo significaría el soslayo de los múltiples “polos” sociales que operan en la actualidad como formadores de sujetos, en la medida en que en ellos y con ellos los sujetos experimentan procesos identificatorios, a veces más fuertes que en las agencias consideradas clásicamente como “educativas” (cfr. Buenfil Burgos, 1992).

Una última reducción está ligada al despliegue de las prácticas en *Comunicación/Educación* y consiste en la *reducción del campo a los proyectos* o a las *trayectorias prácticas*. La importancia y validez de proyectos de trabajo en ámbitos educativos y comunicacionales, o en los medios y en la escuela, han producido un engrosamiento (como se afirmó al principio) de instancias concretas de vinculación y constitución del campo; pero, a la vez, la falta de reflexión crítica de esos proyectos, la ausencia de teorizaciones (al menos en el sentido de la “teoría fundada”) y de investigaciones sobre novedosas problemáticas, ha contribuido a empobrecer y achicar las potencialidades de este campo vincular.

1.3. Rastreo semántico y voluntad crítica

Bajo el imperio de la cibernética, las palabras o bien no significan o tienen demasiados significados (y cuando tienen demasiados significados, pierde peso la significación). ¿Qué significa *Comunicación/Educación*?

El verbo *comunicar* aparece en los diccionarios etimológicos antes que como el acto de transmitir o transferir (trasladar o transportar) algo a alguien, como “poner en común”, “comulgar”, “compartir”, lo que hace referencia a cierta ruptura con la dupla (típicamente moderna) sujeto/objeto y, de paso, se centra

más en una situación existencial que en una actuación operacional, performativa o instrumental. Por su parte, el verbo *educar* posee una doble etimología que corresponde al significado que se dé al prefijo “e-”. La desinencia “-ducar” viene del verbo latino *ducere* que significa “conducir”. Educar significa “conducir hacia afuera”, “sacar desde adentro”, al modo de “expresar”, más que conducir hacia adentro o poner algo que está afuera dentro del hombre o de su mente. En este caso, se hace referencia a otra ruptura: la ruptura con el significado que privilegia el acto de transmitir, y su contrapartida: el acto de recibir e incorporar; lo que, de paso, pone en cuestión una perspectiva narrativa, “bancaria” y también tecnicista de la educación (cfr. Freire, 1970).

Los significados presentados contradicen algunas ideas corrientes sobre lo que es la comunicación y la educación. El planteamiento de estos significados a la vez *arquetípicos* (anteriores a “lo dicho” sobre la comunicación y la educación, a la manera de un discurso hegemónico) y *extraordinarios* (que están fuera y más allá de los significados ordinarios y establecidos), nos anima a pensar *qué* estamos haciendo, y no sólo *cómo* lo hacemos mejor, en cuanto al campo de *Comunicación/Educación*. Nos provoca un *giro*, una *inversión* (una *kehre*, en el sentido que le dio Heidegger), un *corte* en la manera como veníamos planteando el hacer (y el dejar de hacer), de manera de permitirnos reflexionar acerca de esta discontinuidad. Digo discontinuidad ya que estos significados ponen en evidencia y denuncian el fracaso y el límite de los significados hegemónicos o establecidos.

Comunicación y Educación están emparentados con otros términos que develan su significado y que tejen su sentido. Según la significación etimológica que hemos presentado, *Comunicación y Educación* deben ser diferenciados de:

- *Información*: puede confundirse o describirse la *información* como única dimensión de la *Comunicación* y de la *Educación*. *Información* proviene del verbo latino *informare*, que significa configurar el alma o dar forma a lo de “adentro” o formar en el ánimo. Esto está emparentado con un camino pretrazado en el que uno debe inscribirse y disciplinarse para llegar a un fin predeterminado. A su vez, el “alma” de la *información* es la “performatividad” (palabra tan cara para los tecnócratas posmodernos), que indica una forma (-*formatividad*) exacta (*per*) lograda a través de una actuación eficaz y eficiente. Por último, la *información* siempre indica, en los términos que se ha utilizado en pedagogía o comunicología, una inscripción o disciplinamiento de afuera hacia

adentro, es decir: una manera de “meter adentro” y no de expresar, o de “inscribir en lo común” y no de comulgar.

- *Interacción*: la *interacción* tiene relación con la transmisión de datos e informaciones, donde “interactúan” conectores y difusores de esa información determinada. Es un concepto ligado más a la informática que a nuestro tema. La reducción a recibir y emitir información, a la manera de la Escuela de Palo Alto, del neoconductismo de la “tecnología educativa”, de las teorías cognitivas o de la “interacción” sistémica, centra todo proceso en una mera cuestión de datos y banaliza la *Comunicación* y la *Educación*.

- *Interconexión*: proviene del término latino *anexus* o “anejo”. Significa “unir a algo”, en el sentido de una unificación o de una mera complementariedad mecánica. La *conexión/interconexión* implica sólo contigüidad, adyacencia, contacto o yuxtaposición, en una situación mayor en extensión que podríamos caracterizar como “totalitaria”. *Comunicación* y *Educación*, en cambio, están indicando la proximidad y la diferencia que generan el campo propicio de ambas situaciones o acciones; por lo que está implicando, en cierto sentido no sustancializado, *alteridad*, reconocimiento del otro.

- *Cibernética*: alude a un “piloteo”, a la función del cerebro respecto de las máquinas. El término griego *kybernao* significa “conducir”; pero en principio designaba el conducir las naves, cuyo timonel era el *kybernetikós* o “cibernético”. Este conducir hace referencia a una técnica que, utilizada por el piloto, permite un eficiente interjuego entre medios y fines (aunque, entre los griegos, la figura del “gobernante” de la nave -pensando en lo político- la representa el pueblo). *Comunicación* y *Educación* están emparentadas, en su significación genealógica, con la ética y la política, pero no con la cibernética: su médula nos habla más de un proceso y una transformación que de un manejo o una prefiguración.

La recurrencia a la etimología, a la manera de una genealogía de la significación, indica la ruta de un giro que desafía los significados hegemónicos. Esto puede ocurrir siempre y cuando no nos quedemos anclados en un significado que, fuera de las condiciones de su significación, puede constituirse en idealista y generar posiciones idealizadas de *Comunicación/Educación*, en el sentido de hacerlas tan puras que resultaran inalcanzables para los procesos que se dan en lo concreto, como resultado de múltiples determinaciones.

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”.

Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos *cultura*. En ese sentido, *Comunicación* y *Educación* deben ser comprendidas en las coordenadas de la *cultura*, entendida como espacio de hegemonía. *Cultura*, a la vez, como proceso y como estancia; y ambas comprensiones, sintetizadas en el término *ethos*, que a la vez significa “estancia” (segura) y “proceso” (inseguro). Ni sustancia, ni esencia: *proceso, acción, estancia. Comunicación y Educación*, entonces, tienen que comprenderse: como *proceso/estancia* donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia; como *proceso/estancia* simbólica de producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y, de manera compleja, en lo social y lo cultural; como *proceso/estancia* de conformación del consumo, la hegemonía y la legitimidad, o la configuración del poder y la política; como *proceso/estancia* de dramatización eufemizada de los conflictos. Estas cuatro formas de comprender la cultura significan, a su vez, otras tantas formas de indagar la relación *Comunicación/Educación*.

Sin embargo, también *Comunicación/Educación* significa la “puesta en común” y el “sacar afuera” en la trama de espectacularización, de massmediatización, de globalización y de consumo (entre otras cuestiones) que configura la vida humana de fines del siglo XX. Y esto es un desafío que implica hoy la necesidad de considerar a las identidades (en términos de *cultura*) también como relacionales, donde se juega permanentemente la tensión *procesos/estancias*. Los circuitos culturales, las refiguraciones de las esferas públicas, los no-lugares o lugares desocializados cuyo objeto es el consumo, la resignificación de lo político, las hibridaciones y heterogeneidades, los reconocimientos identitarios, las negociaciones de sentido a nivel global (aunque deban comprenderse en el marco de distancias cada vez más fuertes entre sectores económico-sociales y de nuevas formas de dependencia bajo la figura de la interdependencia) nos obligan a pensar que la “puesta en común” y el “sacar afuera” van mucho más allá (a la vez excediendo y redefiniendo) de los límites de lo personal o de los espacios íntimos.

Las palabras expresan un deseo. ¿Qué hay en la palabra que refleja un deseo? Las palabras *Comunicación* y *Educación* expresan una tensión entre presencia y ausencia, que puede ser la fibra misma del deseo. Un deseo entendido como radicalmente desarreglador de un orden, en cuanto que impregna la voluntad. Ambas palabras expresan un deseo y a la vez un interés (en el sentido de la racionalidad), plasmado en una voluntad: *una voluntad de transformación*. Casi con carácter profético, *Comunicación* y *Educación*

denuncian aquello que se nombra como “Comunicación” y “Educación” y no significa ni “comunidad” ni “vínculo” ni “expresión” ni “liberación”, y anuncian esa posibilidad revolucionaria, en el sentido del desarreglo que provoca el deseo. De allí que esta voluntad de transformación sea ética y política.

Dicho de otro modo, y asumiendo una ya clásica perspectiva de Héctor Schmucler (1984): *Comunicación/Educación* no sólo puede entenderse como un objeto constituido, sino principalmente como un objetivo por lograr; objetivo que conjuga deseo e interés crítico, que da sentido a las prácticas. Y este deseo/interés, esta *voluntad de transformación* es típica en el pensamiento latinoamericano al vincular la teoría y la práctica con la ética y la política.

Este interés/deseo, esta *voluntad crítico-transformadora* no sólo abarca y supera las fronteras entre las disciplinas, sino que impregna las prácticas, los ámbitos de investigación, las perspectivas teóricas, otorgando un sentido *transdisciplinario* al campo. La constelación de problemas que aparecen en este campo vincular de *Comunicación/Educación* hacen que, a la vez que no podamos circunscribir su estudio a *una* disciplina en particular, necesitemos buscar los rastros de un *status epistemológico transdisciplinario*. En tal contexto, una *aproximación transdisciplinaria* no se contentaría con lograr sólo interacciones o reciprocidades entre investigaciones especializadas, sino que situaría estas conexiones en el interior de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas (ver Apostel, 1983 y Piaget, 1982). Poner la mirada desde el esfuerzo de la *aproximación transdisciplinaria* quiere decir romper no sólo con el imperialismo de las disciplinas o con la obstinación de ciertas perspectivas con rasgos dogmáticos, sino dejarnos abarcar e impregnar por la voluntad de transformación.

1.4. Comunicación y Educación: entre lo evidente y lo intangible

Cuando el propósito es reflexionar cabalmente acerca de un campo relacional, problemático y complejo, como lo es el de Comunicación/Educación, ya sea que abordemos la relación y la refiguración de la “cultura escolar” respecto de las “nuevas formas culturales” y la “cultura mediática”, o si, en cambio, indaguemos lo que ocurre con “los procesos de comunicación” en los “ámbitos educativos” (procurando en ambos casos mirar las prácticas, las formas y las instituciones culturales), necesitamos rescatar, por un lado, las matrices tradicionales en cuanto formas estratégicas y residuales, emparentadas con la producción de ciertas representaciones imaginarias de la relación entre comunicación y educación; y, por otro, la configuración de

determinadas prácticas encaradas por sujetos/agentes y la producción del discurso y el imaginario docente que incluye una toma de posición (una táctica) que se hace operativa en la práctica. Este interjuego entre las propuestas de acción macro y los quehaceres micro puede proporcionarnos una comprensión articulada acerca de cómo acontece aquella relación entre “cultura escolar” y “nuevas formas culturales” y/o “cultura mediática”, o entre “procesos de comunicación” y (o *en*) “ámbitos educativos”.

Pero, además, como aditamento de esa articulación, necesitamos hacer el esfuerzo por reconocer dos dimensiones que, en el marco de los procesos culturales, tienen como alcances tanto la educación como la comunicación. Dos dimensiones que pueden aparecérsenos como polares, como en relativa tensión, pero que, en realidad, no se comprenden la una sin la otra y que son separables sólo desde un punto de vista lógico, ya que aparecen entremezcladas en los procesos culturales. En otras palabras: ambas dimensiones no son más que aspectos o focalizaciones de una misma *mirada*, que puede otorgar nuevos sentidos a la relación entre comunicación y educación (en contextos socioculturales comunes):

- La mirada hacia lo más *evidente*. Esta primera dimensión está constituida por los medios y las tecnologías (la televisión, la radio, las revistas y diarios, las campañas, los textos o manuales, los recursos didácticos, las microcomputadoras, los programas interactivos, Internet, los medios grupales), y también por los dispositivos comunicacionales (dispositivos internos de las instituciones, discursos e imaginarios, las trayectorias y posiciones de los cuerpos, la comunicación interinstitucional, los flujos, los productos de la industria cultural).
- La mirada hacia lo más *intangibile*. Esta segunda dimensión está configurada por una búsqueda que tiene relación con el problema del poder y de las identidades, especialmente². Una comprensión de las relaciones, las prácticas, los espacios que pretenden desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico; los escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades. Pero, además, el propósito de carácter político de “transformación”: cómo construir espacios democráticos de comunicación y cómo construirlos en las diferencias.

² Es clave la aportación a esta infagación hecha recientemente por Stuart Hall, volviendo a reconectar los problemas de la significación con los de la ideología, más allá de los escamoteos posestructuralistas (Hall, 1998).

Bibliografía:

- Apostel, B. y otros (1983), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos-UNESCO.
- Buenfil Burgos, R. (1992), "Consideraciones finales sobre lo educativo", en *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*, México, Tesis de Maestría, DIE-IPN.
- Casares, P. (1988), "Informática, educación y dependencia", en *Diá-logos*, Lima, FELAFACS.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gutiérrez, F. (1973), *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Bs. As., Humanitas.
- Hall, S. (1998), "Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas", en J. Curran y otros (comp.), *Estudios culturales y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Kaplún, M. (1992), *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Martín-Barbero, J. (1989), *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, México, FELAFACS, G. Gili.
- Orozco Gómez, G. (1993), "La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna", en *Diá-logos*, Lima, FELAFACS, N° 37.
- Piaget, J. (1982), "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias", en *Mecanismos del desarrollo mental*, Madrid, Ed. Nacional.
- Prieto Castillo, D. y F. Gutiérrez (1991), *Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, San José de Costa Rica, RNTC.
- Schmucler, H. (1984), "Un proyecto de Comunicación/Cultura", en *Comunicación y Cultura*, N° 12.
- Taborda, S. (1951), *Investigaciones pedagógicas*, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.

2/

Algunas tradiciones constitutivas del campo de Comunicación/Educación

Jorge A. Huergo

El sentido de recuperar las *tradiciones* más significativas se debe a que la memoria instaaura fisuras en el entramado de aquello que se pretende monolítico, o aprovecha los intersticios en la masa densa de un campo. Por decirlo de otro modo: la preocupación por la conservación o por la innovación en los científicos y los profesionales no tiene que ver con la memoria histórica, sino con intereses de consolidación de la hegemonía en un campo. Lo que trae la tradición (como memoria) son los sonidos de la historia: una épica del pasado que repercute en el presente (en la narración interpretativa) y contribuye a la toma de decisiones sobre el futuro.

Las *tradiciones* más significativas que expondremos no son recuerdos de lo que "era", de acontecimientos congelados en el pasado, sino que su complejión está hecha de narraciones presentes, de palabras que interpretan los hechos memorables. Y en la medida en que se reintegran e incorporan las tradiciones como "memoria activa", un campo se hace más fecundo y puede organizar su presente, porque la marca de su madurez es la creciente referencia a su propia historia o la interpretación imaginativa que trae como narración aquellos hechos memorables que hoy provocan una actividad crítica y creativa.

En este sentido, las *tradiciones constitutivas del campo de Comunicación/Educación* son tradiciones en su sentido "residual", es decir: las que constituyen un pasado configurativo en un presente preconfigurado (cfr.

Williams, 1997), las que, producidas efectivamente en el pasado, continúan articulándose en movimientos y formaciones culturales del presente; y en la medida en que se articulan, esas tradiciones residuales ya no son como eran (ya no son “puras”), sino que son refiguradas.

2.1. La escolarización como tradición hegemónica

En la lucha entre *razón y saber ancestral*, los procesos educativos se desarrollaron principalmente en una institución: la *escuela*. Uno de los núcleos organizacionales que permitió la inserción de las personas, los grupos y las sociedades en la modernidad es la *escuela* (junto con los mercados, las empresas y las hegemonías; cfr. Brunner, 1992). La escuela surge en relación con los otros núcleos organizacionales, y con los rasgos propios de la modernidad: la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia formal o burguesa.

La *escolarización* alude a un proceso en que una práctica social como la escolar va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como *institución* destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes. En cuanto institución, la escuela recoge una representación cristalizada en el imaginario moderno: que educación es igual a “escolarización”.

La *escolarización* tiene como rasgo fundamental el separar a la educación de la vida; para vivir (ser adulto, tener trabajo, ser ciudadano, ser consumidor, etc.) hay que transitar por la escuela. Tenemos que percibirla como íntimamente emparentada con:

- el *disciplinamiento social* de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes;
- la *racionalización* de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas;
- la construcción e identificación de un *estatuto de la infancia*;
- la producción de una *lógica escritural*, centrada en el texto o en el libro;
- la guerra contra *otros modos de educación* provenientes de *otras formas culturales*;
- la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: el *maestro moderno*;
- la definición de un *espacio público nacional* y la consecuente *formación de ciudadanos* para esos Estados.

El proceso de *escolarización* interjuega y se articula con una serie de desplazamientos socioculturales; entre ellos, los más significativos son: el desplazamiento de las múltiples culturas diferentes al disciplinamiento social de la vida cotidiana; el desplazamiento de las culturas orales a la lógica escritural; el desplazamiento, en términos de Rodolfo Kusch, del “mero estar” al “ser alguien” y el consecuente reemplazo del “estado de naturaleza” por la vida de la sociedad.

En América Latina, la finalidad y el contenido sociopolítico otorgado a la educación se ha correspondido con la etapa de la emancipación (más que con la de la Ilustración) y la de la organización nacional (Weinberg, 1984), en muchos casos articulada con la idea de “orden” vinculado al progreso (propia del positivismo). Comienzan aquí a tener valor las ideas de igualdad, libertad y utilidad social, y se contribuye a sostener e impulsar las estrategias básicas frente a un doble desafío:

- 1) por un lado, la construcción y organización de una República con las características de una nación civilizada, superando la opresión política;
- 2) por otro, la preparación para vivir procesos adecuados a la “revolución científico-técnica” del siglo XIX que estaba aconteciendo en el mundo central, superando la miseria moral (cfr Saviani, 1988).

En general, nuestras escuelas son pensadas como eje central del proceso civilizatorio, en la formación de una cultura más o menos homogénea, de trabajadores que fueran agentes del cambio y de la transformación del “súbdito” (o el mero “desasociado”) en “ciudadano”, en un doble sentido: como hombre cuya vida se desenvuelve al compás de la civilización (un hombre moralizado) y como sujeto de derechos políticos (la construcción del hombre republicano). El maestro argentino Domingo Faustino Sarmiento, por ejemplo, tiene claramente en vista estas finalidades de la educación en su obra *Educación popular* (Sarmiento, 1988: 55-57). La educación tuvo en esta imponente tradición estratégica fundacional una fuerte significación como “escolarización”: moralización y habilitación para el trabajo (reproduciendo la disciplina y organización para el mismo en el contexto de la revolución industrial). De este modo, la escuela se configuró como *institución* destinada a reproducir las estructuras sociales establecidas, con una fuerte carga de disciplinamiento, es decir, de organización racional de la vida social cotidiana, a la que se considera por lo menos no racional³.

³ Lo que permite relacionar la tradición escolarizadora con la convivencia entre un modelo sociopolítico finisecular que estableció el sistema educativo y una perspectiva que hibridó elementos residuales del iluminismo con elementos entonces emergentes del positivismo

De esta tradición proviene la representación hegemónica que hemos caracterizado como “educación *para* la comunicación”, ya que se cree que la educación escolar debe disciplinar la entrada del mundo en la conciencia; que debe ser una preparación *para* (la vida, la edad adulta, el trabajo, el mercado, la ciudadanía), consagrándose su separación del mundo de la vida misma; que la educación tiene que circular alrededor de la lectura y la escritura, justamente como posibilidades de obtener un conocimiento claro y distinto de la realidad.

2.2. Los medios y la expresión en la pedagogía de Célestin Freinet

La historia de Célestin Freinet (1896-1966) es la historia de un movimiento de renovación pedagógica. En 1924, a los veintiocho años, en Bar-sur-Loup (al sur de Francia), este maestro se enfrenta con un problema con tres aristas (ver Kaplún, 1992a y 1992b). En primer lugar, quiere superar la enseñanza memorística, represiva y divorciada de la vida, que hace tener a los niños actitudes pasivas y amorfas. Va descubriendo que *"la memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, cuando está al servicio de la vida"*; que *"a nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre significan una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público"*, y que *"el maestro debe hablar lo menos posible"* (Freinet, C., 1974).

Además, su escuela es pobre y sólo tiene dos aulas y dos maestros para todos los grados. Una situación similar a la de muchísimas escuelas de pueblo; sobre todo, en zonas rurales de Argentina, por ejemplo. Finalmente, Freinet ha quedado con una salud precaria a raíz de una herida en el pulmón en la Primera Guerra Mundial; por dificultades respiratorias y en su voz no puede dar la "lección" o la explicación que se espera de un maestro: no puede hablar demasiado, porque se ahoga.

Las tres adversidades contribuyen a que Célestin Freinet busque nuevas soluciones educativas. Y entonces introduce un medio de comunicación: compra con sus reducidos ahorros una imprenta manual. Al principio, los niños hacían redacciones individuales sobre diversos temas, con las que se componía el *Libro de Vida*. Gradualmente, la producción evolucionó hasta tomar la forma de un "periódico escolar". En estas experiencias, el "periódico escolar" no fue considerado como actividad complementaria ni entendido como mera "actividad extracurricular", sino como el eje central y motor del proceso educativo. Con esta incentivación, los niños escribían y producían no para el cuaderno individual, sino para comunicarlo, para compartirlo. Ello provocó la

conexión con la realidad: los pequeños periodistas salían por el pueblo a hacer entrevistas, observaciones y encuestas, y a la vez leían las noticias de los periódicos y crecían en criticidad.

De paso, el "periódico escolar" fue tejiendo la memoria colectiva del grupo que vivía un proceso de producción de conocimientos. Cuando otros maestros de escuelas populares se enteran de la experiencia de Freinet, la hacen suya, y entonces los "periódicos escolares" se multiplican en zonas pobres y se establecen redes de intercambio y de diálogo a distancia. Esta red de educadores populares desmintió el prejuicio según el cual los niños de clases pobres no podrían desarrollar un proceso educativo como el de los de clases burguesas.

Para Freinet, la educación es expresión, pero no hay expresión sin interlocutores. No existe ya la censura ni la corrección de los cuadernos; no hay "deberes": el niño tiene que escribir para ser leído, porque sabe que va a comunicarse (Freinet, E.⁴, 1975). Es decir: los niños aprenden por medio de la comunicación. La comunicación es un eje central del proceso educativo: es "comunicación educativa" o, como gustaba decir el maestro Mario Kaplún: educomunicación.

La historia de Célestin Freinet es la historia de *"un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando a contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo"* (Freinet, E., 1975: p. 5). Dos factores renovadores ha entrañado la pedagogía de Freinet: una teoría psicológica subyacente en la práctica pedagógica y la práctica en sí misma. Con el objeto de enfrentar y transformar situaciones problemáticas de su práctica, Freinet se atreve a realizaciones que son condenadas por los teóricos. El trabajo y el juego-trabajo (a partir de introducción de la imprenta en la escuela) cambian por completo el rostro de las clases; y la "correspondencia interescolar motivada" plantea una perspectiva de red pedagógico-comunicacional que puede considerarse revolucionaria y fundacional.

2.3. La mecanización en la propuesta de Burrhus Skinner

La *tecnología educativa*, que en sus versiones más "duras" ha estado influida por las corrientes neoconductistas y por la teoría de sistemas, consiste en la aplicación de tecnologías en el campo de la educación. Uno de sus

⁴ Elise Freinet fue la esposa de Célestin. También era maestra y compartió la búsqueda de su compañero.

principales propulsores es el psicólogo norteamericano Burrhus Frederick Skinner (1904-1990), a quien podríamos ubicar (junto a Edward Thorndike, pero con diferencias) entre los teóricos del refuerzo en la tradición conexionista. Para Skinner, la conducta "respondiente" es producida por estímulos y está formada por reflejos, mientras que la conducta "operante" actúa sobre el medio ambiente. El aprendizaje de las conductas "operantes" se conoce como condicionamiento: las respuestas correctas se logran por aprendizaje gradual, donde las recompensas fortalecen las conexiones. En este interjuego del aprendizaje, lo clave es el refuerzo: si una respuesta es seguida por un refuerzo, aumenta la posibilidad de que la respuesta ocurra de nuevo. El reforzador es la recompensa, que aumenta el aprendizaje.

La investigación de Skinner acerca de la programación de los reforzadores se realizó en un aparato que se conoce con el nombre de *caja de Skinner*, que contiene un "manipulador" y un dispositivo de entrega de reforzadores o recompensas. Las respuestas operantes libres producen reforzadores. De este modo, puede programarse el refuerzo. Así surge la *enseñanza programada*, que se basa en el fraccionamiento de las materias a unidades mínimas, en la comprobación inmediata de su asimilación y en el refuerzo positivo. La enseñanza programada es la base de las *máquinas de enseñar* (véase Skinner, 1962). El componente fundamental de las máquinas, como se ve, es el programa.

Aplicado a la enseñanza, este método logra, según Skinner, una mayor eficiencia en la medida de su mecanización, de la individualización en el uso y del refuerzo que contiene. Como se ve, el interés de Skinner está puesto en la modernización de la enseñanza según una racionalidad marcadamente efficientista (Follari, 1992). En la base, hay una teoría lineal que sigue el esquema emisor-receptor, considerando simétricamente la comunicación. Por otra parte, la educación, en este modelo, es transmisión de información; para ella, es clave la incorporación de innovaciones para facilitar la transmisión.

Es fundamental poder establecer un paralelismo entre las experiencias de Freinet y las investigaciones de Skinner, donde se podrán apreciar las ausencias en la propuesta de Skinner: ausencia de una perspectiva social en la construcción del discurso y ausencia de una visión acerca de la autonomía del sujeto. Su concepción de aprendizaje posee una intención pragmática en la vinculación *Comunicación/Educación*, que procura posibilitar la predicción y el control.

De la propuesta de Skinner surge la programación de la enseñanza por objetivos en términos conductuales observables y controlables, típica de los

modelos tecnicistas en educación: el reemplazo de la iniciativa y la decisión del maestro por la programación de la máquina (Skinner, 1979), que pone al estudiante frente a la pantalla, clausurando la interacción comunicativa, y ante las evaluaciones de respuesta múltiple, que eliminan la conceptualización y la expresión discursiva.

Un problema planteado en los últimos años (especialmente como punto conflictivo del debate de los Congresos Internacionales de Comunicación y Educación de Sao Paulo, en 1998, y de Montreal, en el 2000) y que tiene relación con esta tradición, es qué capitales solventan tal tipo de experiencias y cuáles son los contenidos que serán presentados por el programa (a partir de qué selecciones arbitrarias y desde qué contextos). Esta tradición se ha articulado con intereses comerciales que marcan una mercantilización del campo de Comunicación/Educación.

2.4. Una tradición "oficial"

El campo propiamente dicho de *Comunicación/Educación* surge en el contexto de un debate político y social en torno al desarrollo. En este debate se encuentran dos perspectivas opuestas que pueden ser reconocidas como tradiciones del campo: una es la tradición "oficial" y la otra, la de la "comunicación educativa". Sus diferencias fundamentales se hallan en el significado del "desarrollo" y en los alcances sociopolíticos que este posee.

La tradición "oficial" nace con las preocupaciones del difusionismo desarrollista, que apuesta a la modernización de las sociedades "tradicionales" o subdesarrolladas por la vía de la incorporación de innovaciones tecnológicas que provocarían cambios de mentalidad en la población. El difusionismo, como se sabe, se articulará con las estrategias de prevención de la insurgencia revolucionaria, sostenidas por la Alianza para el Progreso. Esto quiere decir que su sentido político es opuesto al que, como se verá, sostiene la tradición de la "comunicación educativa".

En el marco del difusionismo desarrollista y de la confrontación de la pedagogía con los desarrollos de la ciencia y la tecnología, surgen, en ámbitos más o menos oficiales, preocupaciones prácticas y políticas tendientes a incorporar innovaciones en los métodos y las técnicas educativas, ligadas en especial con el impulso dado a la problemática por la UNESCO. En esta línea, se produce una tradición que procura sintetizar diferentes tipos de "medios de enseñanza" originados históricamente, como modo de concretar en la educación sistemática la relación *Comunicación/Educación*.

En *Los nuevos métodos de enseñanza en los Estados Unidos*, de Wilbur Schramm (UNESCO, 1963), director del *Institute for Communication Research* de la Universidad de Stanford, se presentan cuatro tipos históricos de *medios de enseñanza*: medios sin máquinas ni mecanismos electrónicos (pizarrón, mapas, gráficos, etc.); medios que necesitan máquinas para su reproducción (manuales, textos, tests, etc.); medios enriquecidos por técnicas de comunicación denominados "medios audiovisuales" (fotos, películas, diapositivas, radio, televisión, etc.); y medios que establecen el "diálogo" hombre-máquina (instrucción programada, laboratorios lingüísticos, calculadoras electrónicas, etc.).

Los maestros Gustavo F. Cirigliano (1963) y Ricardo Nassif (1965) alertan sobre la instrumentalidad de los medios, que no pueden sustituir la comunicación hombre-hombre y hombres-cultura. Una cosa -dice Nassif- es valerse del "espíritu técnico" como fuerza creadora, y otra muy distinta es someterse al "imperio de los medios técnicos" para realizar el acto formativo. Ambos autores apelan a la capacidad crítica de los docentes en el uso de innovaciones técnicas.

La tradición "oficial" cobra en la actualidad una renovada fuerza, ahora ligada con los requerimientos de eficacia y eficiencia propios de los modelos tecnocráticos en educación. Sus rastros pueden observarse en la legislación, en incontables cursos de capacitación docente estatales y privados, en encuentros profesionales, en revistas especializadas o de divulgación.

2.5. La comunicación educativa

La *comunicación educativa* es una tradición latinoamericana en la que haremos confluir dos tipos de corrientes, muchas veces emparentadas entre sí. Una de ellas es la que es posible identificar como "comunicación educativa liberadora", y tiene su fundador más reconocido en el brasileño Paulo Freire. La otra, es la que podríamos denominar "educomunicación", cuyos referentes más significativos (desde el punto de vista conceptual) son Francisco Gutiérrez y Mario Kaplún.

La perspectiva de Paulo Freire nace de la confluencia de prácticas sociales educativas en el contexto de debates y movimientos políticos, con una serie de elementos conceptuales y teóricos (muchas veces eclécticos) que son puestos en diálogo por el autor. Con Freire, no sólo la educación adquiere un carácter político central, sino que se ofrece un desplazamiento de las teorías lineales de la comunicación. A partir de la consideración de la situación de

opresión, Freire elabora una perspectiva centrada en el trabajo con los oprimidos en la búsqueda de su liberación. Uno de los elementos más importantes de su pensamiento es el *diálogo*. El diálogo freireano no significa, en principio, una práctica donde se establezcan acuerdos, sino una experiencia del encuentro, a veces conflictivo, entre los hombres. Pero para iniciar ese diálogo, el comunicador/educador debe hacer un reconocimiento del universo vocabular del otro (Freire, 1970), es decir: del campo de significación (entendido como conjunto de lenguajes, códigos, valores e ideologías de los sectores populares) del interlocutor, a partir del cual se inicia el proceso de comunicación educativa. Otro elemento central de su propuesta está referido a los alcances del proceso de lectura y escritura, rompiendo la idea de mera decodificación o desciframiento, para considerar la necesidad de leer el contexto para leer el texto, y escribir el mundo como culminación de la escritura de la palabra.

En *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1973), el autor trata el problema de la comunicación, preocupándose de distinguirlo de la "extensión" (que está vinculada con la invasión cultural). En la comunicación se da la coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, donde el objeto es el mediatizador. De este modo, la comunicación no puede ser un "comunicado" de un sujeto a otro, porque "*comunicar es comunicarse en torno al significado significativo*" (Freire, 1973; p. 75). La educación es comunicación: un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados; como comunicación, es coparticipación en el acto de comprender la significación del significado⁵. Esta línea de pensamiento acerca de la *comunicación educativa* se ha vinculado como tradición con los trabajos de Antonio Pasquali que, desde *Comunicación y cultura de masas*, de 1963, elabora una teoría de la comunicación que da por sentado que los medios actúan como instrumentos de dominación.

La perspectiva de la *comunicación educativa* en el marco de la oposición dominación/liberación ha nutrido, especialmente, los trabajos y proyectos de innumerables comunicadores y educadores populares, en una síntesis con las propuestas de otros autores que abrevan en aquellas concepciones, como Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez, Daniel Prieto Castillo y otros. Estas prácticas, que proponemos incluir en la tradición de "educomunicación", encuentran una conceptualización que está centrada en los procesos de comunicación intersubjetiva. Para desarrollar esos procesos, también es

⁵ Freire asume la perspectiva de Adam Schaff (1966) en este desplazamiento que, a pesar de su aporte, refiere la comunicación al proceso de conocimiento.

necesario conocer los marcos de referencia de los destinatarios (Prieto) o hacer un trabajo de prealimentación de materiales y proyectos, con el fin de establecer el diálogo con los interlocutores (Kaplún).

Como un rasgo común de esta perspectiva, está la idea del desplazamiento y crisis de la escuela, y la consecuente apuesta a los procesos educativos desarrollados por distintas organizaciones de la comunidad. Si bien existe una fuerte crítica a los medios de comunicación (por ejemplo, en Gutiérrez y Kaplún), que son presentados como una “escuela de la sociedad de consumo”, se tiene conciencia de que la escuela (dominada por la escolarización) no satisface las necesidades de liberación de nuestros pueblos. Esto implica el reconocimiento del potencial comunicacional-educativo de distintos espacios sociales, a la vez que la importancia de trabajar con medios de comunicación a escala humana.

En la formación de varias generaciones de docentes formales y de educadores populares, ha sido fuerte el imaginario acerca de la *comunicación educativa*. Si bien una de las vías de producción de ese imaginario tiene que ver con las corrientes mencionadas, existe otra corriente proveniente de la pedagogía “académica” que debemos mencionar. Podemos encontrar esta corriente en diferentes materiales bibliográficos utilizados en la formación de los docentes para la educación formal (tomaremos por caso: Avolio de Colls, 1975; y Nassif, 1980), donde se presenta a la comunicación como esencial para la educación y a la educación como una comunicación⁶. Nassif no había presentado el tema en *Pedagogía General* (Nassif, 1958); ahora, en *Teoría de la Educación*, aparece en el marco del capítulo sobre “Relación educativa”⁷. La relación educativa es la bipolaridad en un proceso y un resultado de un encuentro. Entre las diferentes perspectivas sobre relación educativa, aparece el subtema “Relación educativa y teoría de la comunicación”, donde Nassif presenta el modelo comunicacional de Claude Shannon y Warren Weaver, con la reducción de Lidia Loughlin, cuyos elementos son: emisor, mensaje, receptor y canal. Lo distingue de la concepción “informática” de la comunicación, marcada por la unilateralidad que fija los lugares del emisor y el receptor.

⁶ Colls le otorga espacio al tema (todo el capítulo IV) debido a la importancia que alcanza en la “época actual”. Habla de proceso, código, interferencias, comunicación didáctica, etc. El proceso de comunicación posee como componentes: emisor, mensaje, código, canal o medio y receptor; y luego se refiere al *feed-back* como garantía del proceso. Trabaja en base a textos de Wilbur Schramm, J. Bellaude y D. Berlo.

⁷ El problema de la relación educativa tradicionalmente aparecía ligado al tema de la “comunidad educativa”, por ejemplo en los autores de línea científico-espiritual como H. Nohl, y se lo consideraba como “interrelación”.

Como se ve, la perspectiva "pedagógica" aún dista de encontrarse con los avances de los estudios y las prácticas de la comunicación.

2.6. Indicios de una exploración: la pedagogía "facúndica" de Saúl Taborda

Saúl Alejandro Taborda (1885-1944) nació en el campo, en Córdoba, impregnado por la cultura popular criolla. Ya doctorado en leyes, fue una de las cabezas de la Reforma Universitaria del 18; en 1921 fue Rector del Colegio Nacional de La Plata, al que llevó los postulados reformistas, y en 1922 le pidieron la renuncia por "anarquizador", y luego lo expulsaron. En Europa estudió filosofía, asumiendo aspectos del neokantismo y la fenomenología.

Superando los planteos científico-naturalistas propios del positivismo argentino, emprende dos líneas de trabajo:

- Una interpretación de la tradición iberoamericana, difundida en *La crisis espiritual y el ideario argentino*, de 1933 (Taborda, 1934) y en la revista *Facundo* (fundada en 1935 y que existió hasta su séptima entrega, en 1939), que encuentra sus raíces en el movimiento reformista y que nos permite ubicarlo como antecedente y nutriente directo del "nacionalismo popular" (cfr. Buchrucker, 1987; pp. 258-259).

- Una investigación de la pedagogía argentina ligada estrechamente con todas las formas de la cultura y la sociedad, publicada principalmente en sus *Investigaciones pedagógicas* (Taborda, 1951) y que le permite sostener la existencia de una "pedagogía comunal" o "facúndica" en la historia de nuestro pueblo.

Para este pedagogo cordobés, los principios pedagógicos deben deducirse (a la manera de quien los asume y los supera) del *hecho educativo* y no de la doctrina política de la *igualdad*, que hace que todas las manifestaciones populares queden sometidas al Estado. De allí que intente rastrear en la vida comunal argentina las bases de la pedagogía, observando y reconociendo la dimensión educativa de los espacios comunitarios, donde se otorga centralidad al lazo social más que al contrato o pacto, originario del Estado moderno. Por esta línea, critica el centralismo *racionalista* del Estado que pone a la *nacionalidad* a su servicio y tiene como ideal la formación del ciudadano "idóneo y nacionalista", es decir, adecuado al capitalismo industrial. Para Taborda, el error del liberalismo es no reconocer que "las cosas no se crean de la nada".

El error del proyecto sarmientino es haber propugnado una *única* instrucción pública. Esto implica la ignorancia de que en el pueblo existen ya *docentes* y *docendos*, y hay un propósito teleológico; esto es: existen en los espacios populares modos de educación que pretenden ser aplanados por la pedagogía oficial. Las razones esgrimidas por Sarmiento son culturales -la liberación se entiende como una negación de lo español- y políticas -interesa la educación del elector y la educación del trabajador, para el funcionamiento del nuevo sistema industrial y del nuevo derecho político (Taborda, 1988).

Si prestamos atención crítica a las investigaciones y las teorías de Taborda (así como a los registros del informe de Bialet-Massé o a los discursos y artículos periodísticos de ese peregrino del "latinoamericanismo antiimperialista" que fue Manuel Ugarte), podremos encontrar los rastros de un saber indiciario que podría constituir un antecedente propio de la atención puesta en las *mediaciones* y en las *matrices culturales* en los estudios de comunicación, pero en este caso desde una mirada pedagógica. (Así como también podemos encontrar un símil en el pensamiento propio, a la manera de un correlato, de la "apropiación" gramsciana en el método de FORJA explicado por Arturo Jauretche en *FORJA y la década infame*).

La propuesta de Taborda de referenciar el fenómeno de lo político a lo comunitario (Taborda, 1936) como superación de la incapacidad de los partidos para afrontar los problemas vivos de la comunidad, repercute con una fuerza inusitada en nuestro presente oscurecido y abrumado por la globalización. Su teoría política del "comunalismo federalista" representa, a su vez, una sugerencia arquetípica con vigencia para resignificar nuestra situación frente a la refiguración de los espacios públicos. Representa, acaso, la fibra misma de la mediación al pensar la vinculación *Comunicación/Educación*.

Taborda apunta a las instituciones. Las instituciones, y la escuela entre ellas, representan un modelo importado cuya finalidad es europeizar o dominar nuestra "barbarie". Pero generan muchas veces un divorcio con la vida cotidiana, porque las instituciones copiadas suelen tener en sí las impresiones de contiendas ideológicas propias de los contextos en los cuales se han instituido. Instituir desde la *matriz* "facúndica" parece ser el desafío político-pedagógico planteado por Taborda. Pero el esfuerzo instituyente en este sentido no es una propuesta utópica, sino que aparece en la observación histórico-crítica de nuestra historia, en las luchas, en las prácticas y en las significaciones de un *formato* cultural argentino.

Hablamos de *matrices* y *formatos*, más que de formas esenciales en la cultura, para designar este esfuerzo de Saúl Taborda. Porque tanto las

matrices culturales en tanto configuradas por los encuentros y desencuentros de significados (según Martín-Barbero), como los *formatos* culturales en esa acepción de *matrices* resultante de luchas y antagonismos entre diferentes horizontes de sentido, con un significado dinámico (retomando la idea de *formatos* de Raymond Williams), pueden ser comprendidas en el contexto de la dialéctica observada por Taborda entre *tradición* y *revolución*. La supuesta "revolución" de Sarmiento fue, para Taborda, el fruto de dos fuentes: la falta de información y de conocimiento acerca de la cultura argentina y la "filosofía propia" de esa cultura (casi con el alcance gramsciano del "sentido común" o "folklore filosófico"), y la copia del progresismo civilizatorio por adhesión ciega a "un" remedio para la situación argentina. La "revolución" de Sarmiento carece de la confrontación con la *tradición* argentina, aún anterior a 1810.

Y hablamos de *mediaciones* (asumiendo la concepción de Martín-Barbero) como zonas de articulación entre los procesos de producción de sentido que se realizan en torno a las instituciones (aunque Barbero hable de los "medios") y los procesos de producción de sentido que se realizan en las prácticas cotidianas de los sujetos. O entre los significados que construimos a partir de la relación con las instituciones y los significados que construimos en la vida cotidiana. En esta línea, las *mediaciones* fundamentales son las producidas entre las técnicas y procedimientos de una cultura para todos (cultura masiva) y la transformación de las culturas subalternas.

Taborda, al estudiar el comunalismo cultural y nuestra vocación facúndica, lo que está haciendo es poner en juego uno de los elementos que faltaba a la dialéctica entre tradición y revolución. Y lo hace desde una mirada pedagógica. Su esfuerzo tiene como resultado dos inicios fundamentales como tradiciones de nuestro campo: la interpretación y reconstrucción discursiva del sujeto pedagógico, por un lado, y los principios para un "estudio cultural" de la comunicación educativa más allá de las experiencias escolarizantes.

Si muchas veces se ha escamoteado lo que hay de cooptación hegemónica (al expropiarse producciones de la cultura subalterna y convertirlas en productos de mercado) en la concepción de *mediación* más compleja (como conjunto de dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma "desde dentro" el sentido del trabajo y la vida de la comunidad, sus modos de producir y de reproducirse), el trabajo de Taborda ofrece un indicio nodular para superar este escamoteo y, de paso, para volver necesario el campo vincular de *Comunicación/Educación*.

2.7. Un movimiento emergente: la tecno-utopía

En cierto sentido, como formación cultural *emergente*, en tanto tendencia histórico-social efectiva representativa de nuevos significados y valores, de nuevas prácticas y relaciones, de una nueva fase de la cultura dominante, la *tecnoutopía* revela, sin embargo, la recreación incesante de un remanente que ha representado un imaginario moderno/posmoderno dominante. Lo que caracteriza a la *tecnoutopía* es la ilusión (presente en la historia de las comunicaciones) de que las redes tecnológicas producen una democracia directa, una comunicación social armoniosa y un mundo mejor; es decir, el sueño de que es posible *re-ligar* (con su carga “religiosa”) la tecnología con la felicidad de la humanidad (cfr. Mattelart, 1995).

Pero, además, caracteriza a la *tecnoutopía* la segregación de la tecnología con respecto a la sociedad, la cultura y el poder. Por un lado, el problema de la transformación de la vida y del mundo por la introducción de la tecnología se ha descarriado al concentrarse en el servicio que ellas prestan al hombre o en el uso que éste hace de ellas; es decir, se supone que el instrumento ha sido diseñado para que la vida del hombre sea menos penosa, mientras que los instrumentos han sido inventados por el hombre para erigir un mundo, una totalidad de sentidos que reclama de la incesante invención de instrumentos que superen a los anteriores (cfr. Arendt, 1993: pp. 169-170). Por otro lado, la separación entre la tecnología y la sociedad y la cultura hace del problema de la tecnología un asunto de aparatos más que de operadores perceptivos y de destrezas discursivas; de modo que los medios y tecnologías aparecen como exteriores o accesorios respecto de la comunicación, escamoteando el problema de la tecnicidad y los replanteamientos que ésta genera sobre el sentido del discurso y la praxis política, y el nuevo estatuto social de la técnica y de la cultura (cfr. Martín-Barbero, 1998: p. xix).

La *tecnoutopía* ha contribuido a imaginar que es posible la construcción de redes de comunicación *transparente*; es decir, al segregar la tecnología de la cultura, a la vez separa a la comunicación de los (confusos y opacos) procesos culturales. Es a partir de esta formación cultural emergente que se ha reforzado un sentido: “comunicación *para* la educación”, que contiene la creencia de que la comunicación implica *transparencia* entendida como claridad, esto es, como lo contrario a la opacidad de los procesos socioculturales. Y *transparencia* en varios sentidos:

1. Como «acuerdo», más que como encuentro; es decir, como «contrato» que aplana las diferencias y las pugnas y que celebra una forma atenuada de

conformismo social y una visión de la sociedad como armoniosa o carente de conflictos.

2. Como posibilidad de «retroalimentación» o *feedback*, esto es, como circuito que garantiza la eficacia de un «sistema» preconstruido de relaciones entre un emisor y un receptor (idea que tiene su raíz en las teorías de sistemas).

3. Como construcción de una “comunidad ideal de comunicación” (Habermas, 1992; Apel, 1985), que implica una comunidad de lenguaje que se concretiza en “foros”, donde la esperanza está puesta en la voluntad subjetiva de los participantes, lo que contribuye a consagrar a la comunicación intersubjetiva.

4. Como «interacción microeconómica», en la cual los agentes individuales pueden actuar racionalmente en un «mercado» equilibrado en la medida en que cuenten con una transparencia informacional.

Pero la *transparencia* ha encontrado su límite. Las fronteras han sido colocadas, en primer lugar, por las escenas de la «guerra» del final del siglo XX (que conecta la ficción con la *tecnoutopía*, como narrativa del “nuevo orden mundial”), aún bajo la metaforma del entretenimiento. En el medio, el “contrato” ha demostrado su absoluta incapacidad humanizadora de las relaciones, de los encuentros, de la comunicación. Lejos de la armonía esperada, nos encontramos con el límite impuesto por una sociedad “depredadora” (cfr. McLaren, 1997). Una sociedad en la que las identidades se forjan violentamente, alrededor de los excesos en el marketing y en el consumo.

Bibliografía:

- Apel, K.-O. (1985), *La transformación de la filosofía*, 2 vol., Madrid, Taurus.
- Arendt, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Avolio de Colls, S. (1975), *La tarea docente*, Bs. As., Marymar.
- Brunner, J. J. (1992), "América Latina en la encrucijada de la Modernidad", en AA. VV., *En torno a la identidad latinoamericana*, México, Opción-FELAFACS.
- Buchrucker, C. (1987), *Nacionalismo y Peronismo*, Bs. As., Sudamericana.
- Cirigliano, G. (1963), *Temas nuevos en educación*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Litoral.
- Follari, R. (1992), "Crítica de Skinner: para contextualizar la noción de aprendizaje", en *Práctica educativa y rol docente*, Bs. As., Aique.
- Freinet, C. (1974), *Las invariantes pedagógicas*, Barcelona, Laia.
- Freinet, E. (1975), *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1973), *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI.
- Habermas, J. (1992), *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vol., Buenos Aires, Taurus.
- Kaplún, M. (1992a), "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", en *Cuadernos de Diálogos de la Comunicación*, Lima, FELAFACS, Nº 23.

- Kaplún, M. (1992b), *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Martín-Barbero, J. (1998), *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 5ª ed.
- Mattelart, A. (1995), *La invención de la comunicación*, Barcelona, Bosch.
- McLaren, P. (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós.
- Nassif, R. (1958), *Pedagogía General*, Bs. As., Kapelusz.
- Nassif, R. (1965), *Pedagogía de nuestro tiempo*, Bs. As., Kapelusz.
- Nassif, R. (1980), *Teoría de la Educación*, Madrid, Cincel.
- Sarmiento, D. (1988), *Educación popular [1848]*, Córdoba, Banco de la Provincia de Córdoba.
- Schaff, A. (1966), *Introducción a la semántica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Skinner, B. (1962), "Máquinas de enseñar", en revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNLP, tercera época, N° 3.
- Skinner, B. (1979), *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor.
- Taborda, S. (1934), *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.
- Taborda, S. (1936), *El fenómeno político*, Córdoba, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Taborda, S. (1951), *Investigaciones pedagógicas*, 4 tomos, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
- Taborda, S. (1988), *La argentinidad preexistente, 1935-1941*, Buenos Aires, Docencia-CINAE.
- UNESCO (1963), *Nuevos métodos y técnicas de educación*, Serie "Estudios y documentos de educación", París.
- Weinberg, G. (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Williams, R. (1997), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

3/

Los modos de relacionar Comunicación/Educación

Jorge A. Huergo

Cuando hablamos de los modos de relacionar Comunicación/Educación, hacemos referencia al escenario latinoamericano. En cuanto a la introducción de esta problemática y su abordaje desde un punto de vista global, indudablemente debemos mencionar como pionero en esta cuestión a Paulo Freire, quien en 1971 publica en Río de Janeiro (y luego en Chile) su ensayo *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1973)⁸, una obra que sienta las bases de la importancia de la comunicación en el proceso educativo liberador.

Sería injusto no recordar aquí el abordaje de esta problemática, aunque a veces en términos de reflexiones filosóficas o de planteamientos "futuristas", en el pedagogo argentino Gustavo F. J. Cirigliano, ya en 1972, dando cuenta de cuestiones relacionadas con la propaganda, con los medios audiovisuales, con las "máquinas de enseñar", con la tecnificación educativa, con el desafío que las nuevas tecnologías de comunicación plantean a la educación y la pedagogía (Cirigliano, 1972).

Los trabajos producidos por Francisco Gutiérrez (1973; 1975) fueron de importancia en la década del 70. En los 80 y los 90, las obras sobre la temática global comienzan a insinuar o desarrollar algún aspecto en particular, como en el caso de Nethol y Piccini (1984), Mario Kaplún (1985), José Rodríguez Illera y otros (1988), Guillermo Orozco Gómez y Mercedes Charles (1990), Daniel Prieto Castillo (1992) y María Teresa Quiroz (1993a), entre los más

⁸ Aunque existen algunos trabajos anteriores, como el de E. Redondo (1959).

destacados. Hecho este reconocimiento, veamos los modos más significativos de relacionar Educación y Comunicación.

3.1. La pedagogía de la comunicación

Una primera aproximación al tema la representa la llamada vertiente *funcional culturalista*. La comunicación, como hecho cultural, merece un estudio sistemático en la escuela y debe aparecer en los programas educativos. Desde las primeras experiencias en Gran Bretaña (con la fundación en 1933 del *British Film Institute*), se han ido produciendo materiales e instancias de capacitación docente que apuntan al estudio de la comunicación. En esta perspectiva, sin embargo, se ignora o se da la espalda a la relación entre los medios, la sociedad y el poder. Podría decirse que la comunicación es un "contenido" más de la educación escolar, lo que no significa que se aborde una "pedagogía de la comunicación". Una muestra de este enfoque puede observarse en la actual *Asociation for Media Literacy* (Asociación para la Alfabetización Audiovisual), de Toronto, Canadá. En esta línea actualmente se desarrollan trabajos supuestamente "críticos", porque se procura que los alumnos interpreten los mensajes de los medios.

El problema de la *pedagogía de la comunicación* es uno de los temas pioneros en cuanto a la reflexión latinoamericana de la relación Comunicación/Educación. Su abordaje fue inicialmente propuesto desde el ámbito pedagógico, debido a la preocupación que significó el desarrollo de la cultura mediática. Tal es el motivo por el cual, al inicio de los 70, Francisco Gutiérrez sugiere una "pedagogía del lenguaje total" (Gutiérrez, 1973). Si bien en esa obra se parte de asumir la dicotomía de Eco, apocalípticos e integrados, en realidad se inscribe su pensamiento en una línea funcionalista. Si los medios masifican, los educadores deben hacer lo posible por "*transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios. Esta es la finalidad primordial de la pedagogía del lenguaje total*" (Gutiérrez, 1973: p. 32)⁹. Para el pedagogo, el desafío de los medios se resolverá incorporando las nuevas formas simbólicas a las diferentes etapas del proceso educativo (Ib.: p. 40). En el fondo, Gutiérrez percibe (desde la reflexión pedagógica) la grave contradicción entre la cultura escolar y la cultura mediática, y pretende resolverla con la incorporación de los medios para la

⁹ Obsérvese la contraposición de época entre "información" y "comunicación", trabajada en teoría de la comunicación por Antonio Pasquali.

educación. Lo particular es que su propuesta no se ciñe a una perspectiva modernizante o tecnocrática, sino que está animada por una teleología pedagógica: el hombre tiene que educarse en la vida, para transformar la realidad en la que vive.

En esta línea podemos mencionar en los 80 otros trabajos significativos (Sansivens, 1988). Pero es de destacar que, en la actualidad, este espacio de la *pedagogía de la comunicación* es redimensionado desde el ámbito comunicacional. Como propuesta superadora de "tensiones", la pedagogía de la comunicación sería el campo capaz de vincular educación, comunicación y tecnología (Quiroz, 1993b), con lo cual se constituye como verdadero desafío.

La problemática de la *comunicación educativa*, que provisoriamente incluiremos en este apartado, ha sido desarrollada especialmente, también, desde la pedagogía. Esta problemática es visualizada en Paulo Freire, en el contexto de la educación dialógica, contrapuesta a la educación bancaria. Para Gutiérrez es necesario "*hacer de la escuela un centro de comunicación dialógica y convertir a los medios de comunicación en escuela participada*" (Gutiérrez, 1973: p. 49), con lo que de algún modo parece insinuar una "educación para la recepción". Pero, fundamentalmente, el autor enfatiza el tema de dar batalla a la escuela tradicional a través de la comunicación pedagógica, estrategia que permite organizar el proceso educativo desde la participación y la horizontalidad, como eje que da sentido al uso de técnicas o medios audiovisuales (Ib.: pp. 55-ss.).

El problema de la comunicación educativa vuelve a aparecer en los 90 en trabajos diversos, que hacen un aporte para su reflexión en las condiciones actuales (Follari, 1992; Kaplún, 1992a; Sarramona, 1992). Deberíamos incluir en la línea de la «pedagogía de la comunicación» los trabajos que apuntan al estudio o diagnóstico de la comunicación en las instituciones en general, entre ellas las educativas, y luego la planificación y la gestión de los procesos comunicacionales en esas instituciones (Prieto Castillo, 1988; véase también Prieto Castillo, 1992). Una tendencia que se hizo fuerte en organismos como el CIESPAL.

3.2. Los medios "y" la escuela¹⁰

La fórmula *los medios "y" la escuela* comprende diversas explicaciones de la relación comunicación/educación que en general consideran a ésta en

¹⁰ Sobre este tema existe una descripción de la investigadora peruana María Teresa Quiroz, que recoge cuatro posturas relevantes que explican las relaciones entre Comunicación y Educación (Quiroz, 1993b). En este apartado nos basamos en su clasificación.

función de la sociedad visualizada en cierto equilibrio. Podríamos afirmar que este modo de relacionar comunicación y educación es "no-crítico".

La primera explicación sostiene que los medios masivos de comunicación son una *escuela paralela* (UNESCO, 1980; Roncagliolo y Janus, 1984). La educación ha dejado de ser un asunto exclusivamente pedagógico: la escuela y los medios juegan un papel en la percepción del mundo, la adquisición de valores y los procesos de socialización, de manera paralela. Sería posible diferenciar el *saber* que paralelamente ofrecen la escuela y los medios; la primera consagra un saber formalizado, jerarquizado, organizado, mientras que los medios sugieren un saber centrado en el entretenimiento y que despierta en los jóvenes mayor entusiasmo e interés. El tipo de organización de los contenidos en los medios es fragmentada y atomizada; en cambio, en la escuela, la forma de organizar los contenidos es lineal y total, como lo afirma la investigadora peruana María Teresa Quiroz (1993a y 1993b).

Para el investigador argentino Oscar Landi, los medios son una "escuela paralela" que produce significativos efectos en las audiencias. Hasta tal punto que los chicos ingresan a la escuela primaria con competencias audiovisuales ya aprendidas en su relación con la TV, los *videogames*, etc. La escuela ha sido una histórica aliada de la imprenta, pero ha retrocedido frente a los medios y, como institución cultural, ha adoptado una posición rígida frente a ellos (Landi, 1992). Podemos observar que si bien Landi interpreta la relación escuela/medios en términos de paralelismo, percibe que la escuela argentina adopta una posición de condena frente a los medios.

Los medios, según otros autores, no educan en un sentido intencional, pero en sí y por sus producciones, constituyen instancias de las cuales los niños y jóvenes aprenden (Orozco Gómez, 1990a). A diferencia de la mayoría de los autores, Gutiérrez -que, en cierto sentido, podría incluirse en esta explicación- sostiene que los medios constituyen una "escuela" de la sociedad de consumo. Pero esta es una "escuela" mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional (Gutiérrez, 1973: pp. 47-49). En América Latina, los medios, más que vehículos de promoción humana y educación, contribuyen "*a mantener los intereses de la estructura de dominación interna y externa*" (Ib.: p. 63). En esta línea, que percibe a los medios como "escuela paralela" al servicio de la dominación o como "instrumentos de dominación" (Beltrán y Fox, 1980), podrían ser incluidos otros autores deudores de la teoría de la manipulación.

La segunda explicación sostiene que, tanto en el capitalismo central como en el periférico, los medios actúan como las principales instituciones

ideológicas que cohesionan culturalmente las necesidades de existencia, reproducción y transformación del capital. Como "aparato ideológico", la escuela ha sido *desplazada* por los medios. El aporte de esta corriente es fundamental para pensar que los procesos de socialización y endoculturación han cambiado; ignorar esta situación sería un anacronismo. Estas concepciones deben ser revisadas, ya que en Latinoamérica la desproporción existente entre las culturas urbanas y las campesino-indígenas, con la consiguiente significación de instituciones y actores sociales, hace relativas las conclusiones e imposible cualquier absolutización.

La idea de la escuela *desplazada* parece hoy adquirir características más relevantes, si nos centramos en el choque que señala el pedagogo norteamericano Peter McLaren entre «cultura de la esquina» y «cultura del estudiante» (McLaren, 1995). Pero, además, existe una aparente evidencia de «desplazamiento de la escuela por parte de los medios». En particular, debido a dos cuestiones:

- 1) una cuestión cuantitativa: los niños y adolescentes de Latinoamérica (según lo han mostrado diversas investigaciones, como por ejemplo las de la UNESCO) dedican más tiempo a mirar televisión que a estar en la escuela y estudiar;
- 2) otra cuestión cualitativa: actualmente se generaliza la sensación de que lo que no existe en la televisión no existe en la realidad; la imagen televisiva está ocupando el lugar de la realidad; por lo que la televisión permite acceder a la realidad mucho más que la escuela.

Este desplazamiento de la hegemonía en la formación de las conciencias tiene relación con el paso de las culturas orales a la lógica escritural y a la hegemonía audiovisual. Necesitamos comprender estos tres momentos históricos y socioculturales como coexistentes en la actualidad latinoamericana y coexistiendo de manera no armónica, sino conflictiva. Más aún, sería atinado afirmar que, en general, las mayorías populares latinoamericanas han tenido acceso a la modernidad sin haber atravesado un proceso de modernización económica y sin haber dejado del todo la *cultura oral*. Se incorporan a la modernidad no a través de la lógica escritural, sino desde cierta *oralidad secundaria* como forma de gramaticalización más vinculada con los medios y la sintaxis audiovisual que con los libros. Y esto emerge en el escenario escolar. Pero la escuela se ha transformado cada vez más, en la medida en que ha sido cada vez más permeable a ello, en escenario de contradicción entre horizontes culturales. La escuela, organizando y formalizando la separación entre «casas» culturales (entre lo culto, lo popular y

lo masivo) y autodefiniéndose como portadora de «lo culto», dificulta una percepción crítica y dialéctica de la compleja y contradictoria situación cultural actual, y de los conflictos culturales que en ella se ponen en escena. En este sentido, Jesús Martín-Barbero ha contribuido significativamente a hacer público este debate, apuntando a los *des-tiempos* que vive la educación escolar frente al desordenamiento provocado por las culturas «prefigurativas»¹¹ y los nuevos modos de sentir y pensar producidos por la cultura mediática (Martín-Barbero, 1996).

La tercera explicación sostiene que el *equilibrio* entre la escuela y los medios es algo que se define desde cada sociedad. Examinando la serie televisiva "*Plaza Sésamo*", se ha observado que el objetivo de la misma era introyectar los estímulos del universo del consumo en el campo pedagógico, en el imaginario y en la sensibilidad de los niños. El programa -por lo menos en Norteamérica- pretendió suplir las extremas diferencias sociales y a la vez asociar la distracción con la instrucción (Mattelart, 1984). Aquí no existiría enfrentamiento entre escuela y medios, pero se elaboraría una mezcla inapropiada entre instituciones (desdibujando la clásica función de la escuela y sometiéndola a los fines de empresas productoras, sin reflexionar adecuadamente sobre la refuncionalización escolar); esa mezcla inapropiada tiene como soporte la aceptación resignada de la crisis de la escuela.

Incluiremos aquí una línea fuerte en la relación entre escuela y medios, la de *denuncia* o *negación* de los medios, desde la tarea educativa. Esta posición puede corresponderse con la vertiente *moralista* en la "educación para la recepción" (Oliveira Soares, 1993). En esta vertiente se realiza un análisis de fuerte tinte moral de los productos culturales, ejercido generalmente desde ciertos sectores que pretenden hegemonía de pensamiento en la sociedad. Estos "analistas morales" parten de que los medios influyen decisivamente sobre las audiencias, que son fácilmente influenciables¹². Para esta vertiente, los medios *deforman*. Como educadores, muchas veces nosotros nos ubicamos en el lugar de lo que "debería" ser, y abonamos la idea de cierta "*intelligentzia*" que dice

¹¹ La noción de cultura «prefigurativa», asumida por Martín-Barbero de la obra de la antropóloga Margaret Mead, alude a una cultura en la que los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional y centrando los procesos en lo juvenil. La idea de lo «prefigurativo» vinculado con las transformaciones culturales, por lo demás, ya había sido presentada por Francisco Gutiérrez unos veinticinco años antes (cfr. Gutiérrez, 1975: pp. 17-18).

¹² En algunos casos, esta premisa se basa en los "efectos subliminales" que ejerce, por ejemplo, la propaganda. Sobre este tema, véase el clásico libro de Vance Packard (1959). En sectores más extremos se piensa que estas influencias sobre el inconsciente no responden a las empresas interesadas en la venta de sus productos, sino a los designios del mismísimo demonio; por eso tratan de mantener a la educación en un espacio "puro", sin la contaminación de los medios (lo que significaría hacerle el juego a la astucia demoníaca).

que no está bien ver televisión y que es mucho más "serio" leer un periódico. En general, explica Martín-Barbero, los sistemas educativos se han dedicado a denunciar la confusión y degradación cultural provocada por los medios, y por lo tanto a condenarlos como los directos responsables de esa situación (Martín-Barbero, 1992).

La vertiente moralista ha sido resignificada por cierta línea *progresista*. La denuncia y condena de los medios en función de la degradación cultural, axiológica y política que provocan, se encuentra fuertemente arraigada en la formación, la conciencia y la práctica de los docentes, en general desde esta línea progresista. Esta corriente tiene su raíz en el pensamiento de Paulo Freire -de la década de los 60 y parte de los 70- y en el pensamiento de la Iglesia Católica Latinoamericana (Freire, 1969; 1973; CELAM, 1968; 1979), aunque en ambos casos la crítica no se limita a aspectos meramente axiológicos (o morales), sino que se amplía y resignifica en términos de "invasión cultural", "dependencia", "imperialismo", "sociedad de consumo", etc., casi siempre respondiendo a una concepción de la *manipulación* ejercida por los medios.

Lo que molesta a los docentes parecería que no es la incorporación de tecnologías ni de medios en sí, sino la *cultura de los medios*, lo que los medios muestran, producen, desorganizan y reorganizan; porque ven en este aspecto un desafío a su carácter de "formadores de conciencia" -aún de "conciencia crítica". Si en los inicios de la Modernidad la cultura "racional" y letrada tuvo que enfrentar el poder territorial de las brujas, podría decirse que hoy la "brujería" se ve encarnada en los medios, que representan un poder fascinante y misterioso que pone en tela de juicio el poder de la escuela y los docentes. En este orden, podríamos asociar la línea supuestamente progresista que denuncia la manipulación, con el supuesto de que los medios constituyen una escuela paralela, y aun que ellos desplazan a aquella.

3.3. Los medios "en" la Escuela

La expresión *los medios "en" la escuela* indica un modo de relacionar comunicación y educación que ha adquirido gran relevancia en la práctica. Muchísimos textos y experiencias abordan el problema de los medios en la escuela como desafío siempre presente que se desarrolla con la sucesiva masificación de las diferentes producciones mediáticas, sea la prensa (Vioque Lozano, 1984), las historietas (Remesar, 1988), la radio (donde cabe recordar los importantes aportes de ALER y de Mario Kaplún, 1992b), la televisión (Ferrés, 1995, Aparici, 1995b), el video (Vilches, 1988; Valdevellano, 1989;

Ferrés y otros, 1991; Ferrés, 1993; Daza Hernández, 1993). En este punto no incluiremos las tecnologías más novedosas, que trataremos aparte.

El uso de los medios en la escuela puede responder a diferentes modelos. En primer lugar, a un modelo *informativo* que apunta a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión; en este caso, los medios utilizados cumplen una función meramente instrumental: son instrumentos o vehículos por los cuales se transmiten determinados contenidos, reemplazando la autoridad del maestro o el libro de texto. Lo distintivo de este enfoque en la práctica (dentro de una concepción pedagógica conductista o neoconductista) es utilizar a los medios como apoyo, como soporte o como refuerzo de la enseñanza.

Muchas veces, además (y sobre todo con el eje "la prensa en la escuela"), no se ha permitido o no se ha establecido que el propio medio debía ser objeto de crítica. Se ha hablado acerca de los elementos técnicos de un artículo y se ha instado a los niños o jóvenes a ser redactores, pero en ningún momento se generaban instancias para pensar acerca del medio. Es decir, se considera a los medios como objeto de estudio, que comprende sólo la descripción y el análisis técnico.

En otras ocasiones, aunque se pretenda una apropiación y "democratización del saber tecnológico" (Fainholc, 1994), los medios y la tecnología en general son tenidos en cuenta desde una perspectiva que podríamos denominar *funcionalista* o *desarrollista*, pero sin llegar a una idea crítica que considere adecuadamente las condiciones de conflicto estructural de nuestras sociedades. Esto, aunque se hable de desarrollar una "visión crítica", como en ciertos manuales que combinan la utilización con la recepción y la producción de medios gráficos, radiofónicos o televisivos (cfr. Peña Ramos y Viveros Ballesteros, 1997; también, Orozco Gómez, 1998a y 1998b).

En segundo lugar, el uso de los medios en la escuela puede responder a un modelo *pedagógico crítico*, que apunta a provocar instancias especialmente dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta la reflexión, la toma de posición, etc. (como en los trabajos del cubano Pablo Ramos Rivero, 1993). En este caso, también se piensa en el uso de los medios en la "educación popular", como una alternativa (Daza Hernández, 1986; Kaplún, 1985 y 1992b). En el ámbito de la práctica, muchos educadores han proporcionado herramientas para poder leer ciertos tipos de mensajes de los medios. Esto significa un valioso avance, siempre que no se quede atrapado en un análisis del "código" exclusivamente.

En tercer lugar, el uso de los medios en educación responde a un modelo ampliamente *participativo*. Decimos "educación" y no escuela, porque este modelo puede ser registrado en formas educativas más amplias que la escolar, como lo son la educación no formal, instancias de participación comunitaria, etc. Además, porque se procura integrar a los medios en un "proyecto educativo". Lo denominamos "participativo", porque en este modelo los grupos participan en el diseño y producción de medios y mensajes, o quedan registrados o registran acontecimientos en *cassettes* de audio o video, etc. Aquí son más las experiencias que trabajan con los denominados "medios grupales de comunicación", que las que lo hacen con medios que pretenden cierta masividad.

Creemos que la "comunicación educativa" debe, en todo caso, animar la utilización de los medios en educación y en la escuela en particular. El uso de los medios, aún los producidos en forma casera (grabaciones en *cassette* de audio o video, etc.) o los "medios grupales de comunicación" (audiovisual, fotolenguaje, audiodebate, fotomontaje, afiche, etc.) y mucho menos el uso de los medios masivos, en ningún caso debe reemplazar a la palabra, que en definitiva determina la no-linealidad del efecto de los medios. Siempre es necesaria una reflexión sobre el signo, los medios, su ubicación social, su producción, las condiciones de la recepción y del receptor, etc. Mario Kaplún lo explicita con claridad (Kaplún, 1985; 1992b) cuando hace referencia al *cassette*-foro (o audiodebate) -asumiendo el eje pedagógico del periódico escolar de C. Freinet-: lo más relevante para los grupos debe ser el *foro* (como ámbito dialógico) y no la *cassette*.¹³

3.4. La "tecnología educativa"

Hemos reservado la *tecnología educativa* como modo de relacionar comunicación y educación, para hacer referencia especialmente a la *educación a distancia*, ya que este es un emprendimiento preponderante en la "tecnología educativa". Haremos una brevísima referencia a la producción sobre este tema. La incorporación de la tecnología en la educación debe ser comprendida como un producto de los avances científico-tecnológicos y como una concepción generalmente tecnocrática que se apoya en las nociones de progreso, eficacia y eficiencia.

¹³ Quizás en este modo de relacionar comunicación y educación deberíamos incluir la aparición explícita del tema "educación" en los medios. No lo hacemos porque no se ha encontrado ningún texto sobre este asunto, y no era nuestro propósito -por el momento- investigar la cuestión en concreto.

En primer lugar, encontramos textos que hacen referencia a la educación a distancia desde un punto de vista meramente *descriptivo* o también *instrumental* (Hölmberg, 1985; Kaye, 1988; Rodino, 1988; Rumble, 1988).

Nos han interesado en especial los textos que aportan un enfoque *pedagógico* de la educación a distancia (Bonino, 1984; Prieto Castillo y Gutiérrez, 1991). Mario Kaplún ha sido un pionero en esta línea de reflexión y trabajo. Su preocupación se centra en que la comunicación educativa está instrumentalizada y es cada vez más *privatista*, no en el sentido de que pase a manos privadas, sino en cuanto que cada vez es más individualizada. Los educandos, individuos aislados, son cada vez más "clientela" -que debe informarse en el ejercicio de una supuesta "autoeducación"-, y la pedagogía, cada vez más pragmática. En esta concepción, la educación a distancia ha sido una de las estrategias de más rápida expansión en el mundo desarrollado, ya que se adapta a un nuevo mundo de trabajo y a un nuevo tipo de trabajador (Kaye, 1988). La principal consecuencia pedagógica de esta situación (que abarca principalmente a la educación a distancia) es la "erradicación de la expresión", la pérdida de la comunicación educativa (Kaplún, 1993). En uno de sus trabajos, pasando revista a la experiencia precursora de C. Freinet, rescata su valor educativo-comunicacional, y desde allí propone asumir la educación a distancia como otra educación, centrada en una genuina comunicación entre interlocutores, que concibe al educando como un *emirec* (emisor + receptor) (Kaplún, 1992a; también 1992b). Ante las situaciones de privatismo señaladas por Kaplún, el problema es cómo podemos rescatar la comunicación. La comunicación bidireccional educador/educando en la educación a distancia es difícil, por eso algunos autores proponen poner atención en el suministro de materiales que estimulen la comunicación del estudiante consigo mismo (Sarramona, 1992). La justificación es que la "bidireccionalidad" en la comunicación no sólo es cuestión de dos personalidades; es también un proceso de comunicación (educativa) interna. Y esto existe si se logra una reflexión crítica en el receptor, un "diálogo" del sujeto consigo mismo¹⁴.

Recientemente han sido compilados y publicados una serie de trabajos bajo el título de *Tecología educativa* (Litwin, 1995); son trabajos que plantean

¹⁴ Investigadores como Walter J. Ong (1993) han observado que la escritura reestructura la conciencia de tal modo que los sujetos (lector y escritor) viven una experiencia solipsista. La "bidireccionalidad interna", además de retrotraer la situación a ese tipo de experiencia, no es clara como forma de comunicación. Sarramona habla de "pensamiento", "reflexión crítica"... Pero la comunicación siempre necesita del otro y del decir. Con lo que esa "bidireccionalidad interna", en materia de comunicación, remite a posiciones privatistas, atómicas o, cuanto menos, idealistas.

cuestiones relacionadas, por ejemplo, con la radio educativa, el análisis comunicacional de la TV, las nuevas tecnologías y la educación, los medios en la escuela, la utilización de mensajes de los medios y del correo electrónico, etc. Si bien esta compilación ofrece un avance crítico por sobre el tratamiento dado al tema por Beatriz Fainholc (ya históricamente), nos parece que corre el riesgo de reducir gran parte del campo complejo de Comunicación/Educación a un problema de "tecnologías".

3.5. El análisis semiótico de la educación

Quizás el *análisis semiótico de la educación* como perspectiva o modo de relacionar comunicación/educación sea el más estrictamente comunicacional. Por eso tal vez sería necesario que previamente el lector repasase el desarrollo contemporáneo de la investigación y la teoría de la comunicación, para lo cual es recomendable el trabajo de Mauro Wolf que se refiere al tema (Wolf, 1991).

Con la superación de la teoría shannoniana de la comunicación, centrada en la eficacia transmisiva¹⁵, adoptando modelos matemáticos y de ingeniería y apuntando al rendimiento informacional, los *modelos semióticos* han asumido cierta hegemonía en el campo comunicacional. En la perspectiva *semiótico-informacional*, la linealidad de la transmisión (del modelo informacional de Shannon y Weaver) va unida al funcionamiento de los factores semánticos, introducidos mediante el concepto de *código*. Aquí comienza a tener relevancia el problema de la decodificación¹⁶ (señalada más arriba como acción "educativa" en la "pedagogía de la comunicación" de corte funcional-culturalista) y también tienen relevancia los distintos órdenes de factores en un proceso "negociador". Por eso se estudian, a partir de una gramática de producción, el campo de posibles efectos de sentido, la comprensibilidad y la comprensión de los mensajes. En educación, se procura, concordantemente con esta perspectiva, una decodificación y un análisis del o de los sentidos de los mensajes. La limitación está en que estos procesos de decodificación suelen ignorar -al menos en el campo educativo- las cuestiones estructurales

¹⁵ Podría establecerse un paralelismo entre esta perspectiva y algunos modelos tradicionales en pedagogía. Cabe aclarar que, como señala G. Snyders, no hay que situarse necesariamente en el pasado al hablar de pedagogía tradicional. Sobre la transmisión como papel fundamental de la educación en la "pedagogía tradicional", son ya clásicas las presentaciones de Jesús Palacios (1978) y Dermeval Saviani (1988).

¹⁶ Las operaciones de "codificación" y "decodificación" aparecen en el contexto de la teoría del lenguaje de R. Jakobson (1981). Si bien pueden reconocerse como un avance respecto al modelo informacional, estas operaciones no alteran el carácter simétrico del proceso comunicacional propio del modelo matemático de Shannon y Weaver (1971).

(aunque se reconozca el contexto referencial, pero en forma reducida), restringiendo por lo tanto el proceso y cayendo, casi siempre, en simples análisis de tinte moralista o de condena "progresista". A veces no basta poner énfasis sólo en la unidireccionalidad y unidimensionalidad de la comunicación, o en los papeles activo y pasivo de emisor y receptor, respectivamente; todo ello bien puede corresponderse con el espontaneísmo o el voluntarismo, soslayándose cuestiones de poder, de diferencias sociales, de circulación de capital en la producción cultural y en las empresas de producción de cultura de masas, etc.

Los aportes de la Semiótica han contribuido a comprender los procesos comunicacionales. Entre sus corrientes, la *teoría del discurso* ha provocado el reconocimiento del carácter no lineal de la "circulación" del sentido, lo que permite abandonar las perspectivas mecanicistas de la comunicación. Aunque no usen el mismo "canal" y aunque la producción no sea la misma, tanto emisor como receptor son productores de sentido. El uso del lenguaje no es simétrico; es decir: hay una asimetría que es constitutiva de la comunicación. Otra corriente es la de la *semiótica textual* (de J. Lotman y M. Bajtin), que reconoce cierta "dialogicidad cultural" o "polifonía discursiva", representada en la noción de *intertextualidad*. Cada texto, cada discurso es un lugar de cruce de múltiples textos, desde donde se produce sentido.

Debemos agregar aquí la *semiosis social*, cuyo representante más conocido es Eliseo Verón. Para esta corriente, el discurso social es todo lo que se dice, se imprime, se narra y argumenta, pero, además, las reglas y tópicos que ordenan ese material, pero que no se dicen. Estas últimas corrientes han significado un fuerte impulso del análisis semiótico en cuestiones de educación (que resulta paradigmática en la relación Comunicación/Educación en España, por ejemplo). El paradigma semiótico hace impacto en los estudios del lenguaje, los rituales escolares, el currículum, la práctica educativa cotidiana, etc. Uno de los pioneros en este análisis es José L. Rodríguez Diéguez (1983; 1985), aunque la compilación más difundida es la de José L. Rodríguez Illera (Rodríguez Illera y otros, 1988). Debemos mencionar aquí algunos trabajos de interés por su análisis de la práctica educativa (Del Valle Rodas y Spezzi, 1991) y por ciertos avances en la línea semiótico-genealógica (Hamilton, 1993).

Por sobre todo es fundamental mencionar aquí los trabajos de Basil Bernstein para comprender las reglas, las prácticas, las agencias y los agentes que determinan y contribuyen a reelaborar la construcción social de los discursos educativos (Bernstein, 1994), y los esfuerzos de los pedagogos norteamericanos por incorporar a su perspectiva crítica la problemática del

discurso y la producción de representaciones y lenguajes conformistas, acordes con el desarrollo de las hegemonías (por ejemplo Giroux, 1990; McLaren, 1994a). Esta corriente significa una importante contribución a la hora de construir una reflexión sobre la producción de sentido en la comunicación, muy atenta a las articulaciones sociales y a las diferencias culturales. En esta línea, los trabajos de Michel Foucault sobre las formaciones discursivas y el orden del discurso en su relación con la producción de regímenes de saber y de verdad (Foucault, 1970; 1992) han servido de orientadores para la investigación y la comprensión de los procesos de producción de sentido en educación¹⁷.

Dos posibles limitaciones han sido señaladas a propósito de este análisis semiótico. En primer lugar, el peligro de caer en un "semioticismo lingüístico"; a fin de evitarlo es necesario elaborar una crítica de las limitaciones del modelo informacional para dar cuenta de la trama de apropiaciones y reconocimientos de que está tejida la comunicación/cultura de masas (Martín-Barbero, 1988). En segundo lugar, se alerta -desde la pedagogía crítica norteamericana- sobre los peligros de esta perspectiva semiótica, al marginarse el concepto de praxis. Dicho concepto es marginado en favor de análisis textuales de las prácticas sociales, y se considera a la realidad como algo semióticamente dispuesto. Autores como A. Giddens han alertado sobre los excesos de discursos en los análisis semióticos posestructuralistas, que carecen de una consistente teoría del sujeto y han fracasado como guía de un proyecto político sustantivo, porque han excluido de sus prácticas la posibilidad de pensar en términos de utopía. Estas posiciones, así, realizan una *retirada hacia el código*, donde la primacía de lo semiótico oscurece el interés por lo socio-político o por lo semántico. "*Se aferran en la comprensión del por qué las cosas son como son y no en lo que debe hacerse para que fueran de otro modo*" (McLaren, 1993: 92).

3.6. La educación para la recepción

La certeza de la «recepción activa» (sostenida en el ámbito latinoamericano por los mexicanos Guillermo Orozco Gómez y Mercedes Charles y por los chilenos Valerio Fuenzalida y María Elena Hermosilla) avala una actividad del sujeto receptor en la «decodificación». Pero, además, alienta la construcción de una *pedagogía de la recepción* que considera una doble

¹⁷ En nuestro Centro de Comunicación y Educación, están trabajando en esta línea las investigadoras Paula Morabes y Sandra E. Poliszuk.

dimensión de los sujetos: su carácter de «educandos» y su carácter de «receptores».

Aunque, en rigor, la *educación para la recepción* posee diferentes vertientes, aquí nos referiremos sólo a una en particular. En efecto, Oliveira Soares identifica tres grandes vertientes: la *moralista*, la *funcional-culturalista* y la *dialéctica*. Sobre las dos primeras ya hemos señalado, en otros apartados, algunas notas que las caracterizan. Acerca de la "vertiente dialéctica", Oliveira Soares la describe vinculándola con la "lectura crítica" de los medios y la asocia con experiencias de entidades que trabajan con el movimiento popular. Estas experiencias han intentado elaborar *"una metodología que tuviera en cuenta no ya los medios de comunicación sino la función mediática de estos medios, es decir las relaciones que las personas establecen entre ellas"* (Oliveira Soares, 1993: 77-78).

Algunos autores han identificado la "lectura dialéctica" con un adoctrinamiento marxista asociado con la denuncia de los medios (paradigmática en los años '70). En realidad, la raíz de la vertiente dialéctica está en la propuesta dialogal de Paulo Freire, readaptada para este fin a principios de los 80 en Brasil, México y Chile, especialmente. Es *dialéctica* ya que parte del principio de que lo importante es la confrontación que los receptores establecen con los productos analizados. Es decir, ya no remisión al código o el mensaje, o a abstracciones sobre lo estructural, sino que la vertiente nos remite (a la par de los avances en el campo comunicacional) a las *condiciones de recepción*, a las *mediaciones*, y esto en relación con los *productos*. El proceso de "lectura dialéctica" permite que las personas aprendan partiendo de sus propias percepciones de la comunicación y no de las lecciones transmitidas por expertos en el tema. Al hablar de "condiciones de recepción", la vertiente siempre toma en cuenta el lugar socio-cultural de los miembros del grupo que hace la "lectura crítica".

En Chile, algo después de las experiencias de Brasil, comienzan los trabajos de *recepción activa* de los medios, en especial, la televisión. El programa de Recepción Crítica del CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística) intenta promover una actitud reflexiva ante los mensajes y estimular la expresión cultural de los jóvenes (Fuenzalida, 1988). Valerio Fuenzalida, en 1986, edita una serie de trabajos sobre recepción activa de la TV, en el marco del programa CENECA (Fuenzalida, 1986). María Elena Herмосilla posee, además, una interesante investigación sobre recepción de la TV (Herмосilla, 1987), en la que presenta quince técnicas simples para indagar la relación entre los televidentes y los mensajes televisivos. Su trabajo sirve

para fundamentar la acción educativa en TV, más allá de los prejuicios más frecuentes, carentes de información precisa.

La propuesta de *educación para la recepción* comienza a desarrollarse con vigor también en México, de lo que dan cuenta los trabajos en especial de Mercedes Charles (1987) y Guillermo Orozco Gómez (1988; 1990b; 1991), y de obras publicadas o editadas en conjunto por ambos autores (Charles y Orozco Gómez, 1990; Orozco Gómez y Charles, 1990). Los autores mexicanos se han centrado especialmente en los "procesos de recepción" y, a partir de esa cuestión, han planteado el desarrollo de la "educación para la recepción" como una "lectura crítica de los medios". Al partir de la recepción, prestan especial atención al problema de los "sujetos" y de las instituciones en la educación para la recepción. Los estudios empíricos de estos autores permiten pensar y abonar la idea del paso "de los medios a las *mediaciones*", propuesta como línea de investigación por el hispano-colombiano Jesús Martín-Barbero. Analizan entonces las mediaciones interpuestas por instituciones sociales (la familia, la escuela e incluso la televisión) en la interacción entre los jóvenes y la programación televisiva. Este proceso en la investigación sobre la recepción muestra los límites del "modelo de los efectos" producidos por los medios, en la indagación sobre el impacto de la TV en los niños y jóvenes. El proceso de *ver televisión* conlleva, en efecto, una múltiple mediación, y ésta se concreta en *comunidades de legitimación de aprendizajes* para los niños. Las "comunidades de legitimación" (en especial la familia y la escuela) operan a la vez como comunidades de *interpretación* y *apropiación*. Sólo a partir de este presupuesto epistemológico es que puede plantearse una *educación para la recepción crítica* de los medios.

Cabe resaltar el trabajo emprendido en la línea de «educación para la recepción» en otros países de América Latina. En especial, vamos a mencionar el trabajo de la investigadora peruana María Teresa Quiroz (1988), de las colombianas Maritza López de la Roche y María Griselda Gómez Fries (1997), quienes trabajan en el marco de un programa de «educación para la comunicación», y de la investigadora argentina María Belén Fernández (1996), entre otros.

Sin embargo, muchos de los proyectos de «educación para la recepción», así como las investigaciones en «educación y recepción» que los acompañan, no sólo reavivan una perspectiva funcionalista o celebran un sujeto autonomizado en la recepción, sino que en ciertos casos representan un *aggiornamento* de las características de la tradición escolarizante (véase, para una crítica, Orozco Gómez, 1998a y b). En especial, cuando las estrategias

educativas de recepción (en particular, televisiva) pretenden recuperar el espacio perdido por la hegemonía escolar por la vía de la crítica al desorden cultural, entendiéndolo como *deformación*, o por la vía del disciplinamiento de la entrada de una cultura descentrada a una conciencia que se forme en el orden de «lo culto». En la propuesta, por ejemplo, del chileno Valerio Fuenzalida (1984; véase también Orozco Gómez, 1994), la «formación de la conciencia» sugería que la escuela ejerce una influencia «nocional» y ayuda a construir elementos racionales (a diferencia de la familia, que influye en la formación emotiva y afectiva). En muchas experiencias, *conciencia crítica* no es más que rechazo al nuevo *sensorium*, a la polisemia y las discontinuidades propias de la imagen, a la multivocidad de la cultura audiovisual, al drama del reconocimiento conjugado por la expresividad cultural y la interpelación televisiva, entre otras cosas.

La propuesta de Orozco Gómez y Charles representa el giro hacia lo subjetivo y hacia las acciones de los agentes, a través de la idea de *mediaciones múltiples* en la recepción, activada desde diferentes *foros*, como ámbitos de negociación de significados de carácter crítico (análoga a la idea de interacción racional entre los agentes en el mercado). Orozco ha insistido en el papel de la escuela como comunidad de interpretación; así, la institución escolar actuaría en la construcción de la racionalidad de los consumidores ya que contribuye a la conceptualización. Por otra parte, la idea de los *foros* está enmarcada en la noción de «comunidades ideales de comunicación», con lo que termina aludiendo a la interacción y la decisión racional sobre la base de la información y la transparencia (ya que las comunidades son «comunidades racionales», como lo señala Armand Mattelart, 1997). Por otra parte, la noción de «mediaciones múltiples» de Orozco tiene un carácter idealista que se centra en «lo que está en el medio» entre el receptor y la televisión, más que poner en relación a los sujetos con la trama de la cultura en la que viven, y en ella con el problema de la articulación entre la producción de significados dominantes y subalternos.

3.7. La educación y las nuevas tecnologías informacionales

Cuando hablamos de *incorporación de tecnología* nos referimos a las innovaciones tecnológicas en los procesos educativos, más allá de los medios clásicos (diario, radio, televisión, etc.). Las nuevas tecnologías de información no sólo afectan conceptos básicos como los de "cultura", "identidad nacional", "frontera", "territorio", sino que suponen nuevas reflexiones acerca de la partici-

pación del receptor y su consumo simbólico. La informatización afecta, además, los modos de acceso y producción de conocimientos y genera transformaciones en la cotidianidad de las personas (Piscitelli, 1991)¹⁸.

La incorporación de la tecnología en la educación debe ser comprendida como un producto de los avances científico-tecnológicos y como una concepción que se apoya en las nociones de progreso, eficacia y eficiencia. Dentro de un modelo sociopolítico y educativo conservador, la idea de mantener el *statu quo* fundamenta el principio de "dar más y de lo mismo". En este caso, implicaría dar conocimientos tecnológicos, pero no pensar acerca de la tecnología. Esta posición se repite en los modelos neoconservadores que sostienen pedagogías instrumentalistas o tecnocráticas.

En general, los autores que tratan el tema de la vinculación entre tecnología y educación son mexicanos y procuran que prevalezca una *racionalidad pedagógica* sobre la "racionalidad tecnológica".

La inclusión de la informática debe comprenderse dentro de los patrones de la *dependencia*. El dilema que se presenta, para el mexicano Pablo Casares, es: *aceptación de la informática en perjuicio de la autonomía o rechazo de la misma para preservar la soberanía* (Casares, 1988). Pero éste es un *dilema falso*. El problema es la aceptación acrítica de instrumentos que nos hacen caer en una lógica mercantil que responde a los intereses de empresas productoras y distribuidoras de equipos, y no a las necesidades del desarrollo. En el campo educativo el imperativo es *alfabetizarse en materia computacional*; pero la introducción de la computadora en la escuela, ¿sigue una racionalidad pedagógica o una racionalidad tecnológica? Tal es la pregunta que se formula Guillermo Orozco Gómez, investigador de la Universidad Iberoamericana de México (Orozco Gómez, 1993c).

Así como existe un proceso de informatización, este se da en el marco de desigualdades estructurales e infraestructurales y de distribución desigual de innovaciones. Además, tal es el déficit de recursos humanos y materiales en computación, y tal es la falta de criterios político-pedagógicos, que la supuesta *reducción de desequilibrios educativos en materia computacional* produciría en

¹⁸ Sobre la revolución tecnológica y su impacto en la cultura actual, es recomendable consultar el libro de Giovanni Anceschi y otros (1990). Los ensayos que contiene dan cuenta del paso de la imagen analógica a la digital, de las inéditas posibilidades de selección y reorganización de la memoria, de la nueva síntesis entre cuerpo y tecnología, del problema de los valores, de los peligros de las innovaciones, del nuevo modo de plantearse el conflicto entre ficción y realidad, del "sujeto fractal" frente a la videoesfera, del "vehículo audiovisual, del problema de los modelos mentales, de las reglas de juego que se establecen por el impacto de los Medios, de la imagen de síntesis y los problemas estético y moral, etc. Dichos ensayos están escritos por reconocidos autores europeos: Baudrillard, Renaud, Virilio, Gallino, Bechelloni, Casseti, y otros. También véase el libro de Bettetini y Colombo (1995).

breve plazo altísimos índices de analfabetismo funcional en materia computacional.

Paulo Freire ha alertado sobre el papel de los docentes frente a estos desafíos. Teme a los educadores "avanzados" que piensan y trabajan en pequeños círculos, no siempre con preparación política suficiente como para permitir la reflexión sobre los alcances desiguales y la acentuación de diferencias para los sectores populares que tal cuestión puede conllevar (Freire, 1989).

El potencial educativo de la computadora no es intrínseco de ella. El determinismo tecnológico es una falacia (Orozco Gómez, 1986; 1993c); por eso, más allá de las condiciones socioeconómicas del uso de la informática, las tecnologías deben regirse según la *racionalidad pedagógica*.

El impacto de la informática, sin embargo, puede tener una gran importancia respecto de las autonomías regionales o nacionales (en épocas de transnacionalización). Por eso, la aplicación de la informática a la educación tiene que realizarse a través de un proceso de *apropiación*, ya que la computarización introduce nuevos modos de enfrentar el medio, nuevos lenguajes y novedosas formas de *particularización* o *desocialización*. El impacto puede ser grave si hegemoniza la "educación política", en el caso de no realizarse esa apropiación, lo que significaría una nueva embestida de la despolitización educativa (muy propia de los modelos tecnicistas).

3.8. La "pedagogía perpetua" y las "alfabetizaciones posmodernas críticas"

Más allá del uso (instrumental o crítico) de los medios y las nuevas tecnologías, en este apartado abordaremos un problema clave en la relación *educación/comunicación/cultura*. Así como Walter Ong ha afirmado que la escritura produjo una reestructuración de la conciencia (Ong, 1993), los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos.

Distintos autores, pero en especial los investigadores mexicanos, han evaluado la relación entre medios, familia y generaciones (Charles, 1989; Barrios, 1993; Orozco Gómez, 1993a y 1993b), y su papel en la construcción cultural actual. También han indagado sobre el impacto cognitivo de medios y nuevas tecnologías (Orozco Gómez, 1985; 1987).

En efecto, los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una "alfabetización múltiple". Las *alfabetizaciones posmodernas* producen, en

cuanto a la estructuración de la percepción, una suerte de *dislexia* o incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad. Esta *dislexia* (término aplicado por McLuhan frente a la crisis de la lógica escritural) consiste en enfocar la realidad desde muchos puntos de vista diferentes, simultáneamente. La exposición a los medios y nuevas tecnologías favorecería una suspensión de las funciones del hemisferio neocortical izquierdo del cerebro (que regula el pensamiento analítico y lógico), debido a la sobrecarga de impulsos electrónicos (no ya imágenes). Mientras tanto, el hemisferio derecho sigue actuando, promoviendo una "recordación evocada", no aprendida (McLaren, 1994b), y también asociaciones libres y conexiones inconscientes. A esto es a lo que Peter McLaren denomina *colonización del interior*.

El argentino Aníbal Ford ve en este desplazamiento una puesta en escena, en las "culturas electrónicas", de cuestiones propias de las "culturas orales": primacía de lo concreto sobre lo abstracto, de lo no-verbal, lo kinésico y lo proxémico, de lo facial y lo espacial. De allí que las estrategias cognitivas de las culturas urbanas de la sociedad de los *mass media* tenga más que ver con estructuras orales, emotivas e intuitivas del hemisferio derecho, que con las estrategias escriturales del hemisferio izquierdo (Ford, 1994)¹⁹. Pero con un agravante: los medios y nuevas tecnologías provocan nuevas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua*, no recortada, organizada y controlada por la escuela.

El italiano Luciano Gallino afirma que los *modelos mentales* -en cuanto representaciones que de vez en vez pueden asumir forma de imágenes, proposiciones o estructuras analógicas profundas- son mayoritariamente producidos por la cultura (Gallino, 1990). Por un lado, los "modelos mentales" pueden comprenderse como las únicas estructuras cognitivas disponibles; por otro, los medios difunden sin tregua modelos mentales, en una medida y con una capilaridad nunca vista precedentemente. De este modo contribuyen a estructurar la identidad y el sentido de sí mismo y la comunidad, y a reestructurar el imaginario, las expectativas y las acciones colectivas²⁰.

¹⁹ El crecimiento cultural del hemisferio derecho ha sido señalado por Marshal McLuhan, entre otros (McLuhan, 1990).

²⁰ Gallino habla sólo de un tipo de modelos mentales: los esquemas interpretativos, especialmente los esquemas de situación: los *frames* de E. Goffman. La sociedad de los Medios ha mutado radicalmente la producción y circulación de *frames*; la mayor parte de ellos están contruidos y difundidos por alguna tecnología específica. La tecnología mediática tiene un doble carácter: (i) está sometida a los fines del sistema económico-político mundial; (ii) es autotélica, está autocentrada y es autorreproductiva. Por eso construye, reconstruye y difunde incesantemente *frames*, que pueden incluso llevar a una pavorosa falsificación del mundo o de una parte de él.

Frente a esta situación, existen propuestas que hablan de aprender a leer los medios y aprender a leer su lenguaje, para poder defenderse y resistir a la manipulación. Esta "alfabetización audiovisual" se compone de dos fases: la lectura de los medios y la producción de los medios (Aparici, 1995a y 1995b). Lo que se pretende es tomar a los medios como objeto de estudio, conociendo sus códigos y la forma de apropiarse produciendo mensajes codificados. Para estos autores, la alfabetización en los medios promueve la lectura de mensajes y la puesta en situación de producirlos, para estar en situación de comunicación; y esto es trabajar en la línea de una nueva educación democrática²¹.

, Para nosotros, la propuesta antedicha queda apresada en el eje del código, del mensaje, dentro de una cierta semiótica informacional aplicada a la educación. En realidad, el problema es más profundo y aún por resolver desde el punto de vista estratégico. La concepción de Peter Mc Laren de *cuerpo/sujeto* como terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye como lugar de la subjetividad encarnada, puede ayudarnos a ver cómo en la cultura posmoderna aparecen "modos de subjetividad" que indican una *penetración*, penetración del capitalismo posmoderno propiciador de ciertos "modos del deseo", y penetración de lo "privatizado" que erosiona lo comunitario (McLaren, 1994b: 94-98).

McLaren propone *alfabetizaciones posmodernas críticas* (o alfabetizaciones críticas en medios, línea crítica aplicada a la "pedagogía perpetua"), cuya finalidad es crear *comunidades de resistencia*, esferas enfrentadas con lo hegemónico; pedagogías de oposición capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que legitiman. Crear espacios pedagógicos híbridos que alfabeticen para negar los mandatos de una nueva empresa civilizadora de bárbaros. Espacios donde la lucha es a la vez material y discursiva.

Creemos que con esta propuesta McLaren plantea un avance - rescatando e indultando los ejes políticos de Freire (McLaren, 1993)- con respecto a la "educación para la recepción" que postula comunidades de apropiación e interpretación. Vuelve a inscribirnos en nuestra concreta situación histórica, cultural y política. Una pedagogía *expresada desde los márgenes* (McLaren, 1994b: 47-48; 94; 111) redimensiona la *praxis* en la

²¹ En esta línea podría incluirse la brevísima propuesta de Oscar Landi (1992, p. 141). El autor postula que la Escuela debe intervenir en la cultura de la imagen en la que está sumergida. "*En un mundo hipermediado como el que vivimos, en el que una imagen borra a la otra y una noticia desaparece rápidamente de la escena por la superposición de otra nueva, la escuela podría jugar un gran rol en la formación de competencias para clasificar, ordenar, interpretar, jerarquizar y criticar el tan fluido y caótico mundo de imágenes y palabras en el que vivimos*".

posmodernidad: aprovecha las grietas y resistencias al sistema hegemónico, retoma el sujeto de liberación (no sólo teóricamente), parte de la acción y el decir de los otros desde los márgenes, y devuelve la alteridad a las voces que fueron y son acalladas, marginadas y despojadas de poder por los discursos dominantes.

3.9. Algunos (posibles) paralelismos en los modelos de formación profesional

La presentación de estos paralelismos simplemente indica una *posibilidad*, lo que no significa una "correspondencia" ni desde el punto de vista histórico ni desde el punto de vista de la producción teórica. El paralelismo es, en este sentido, una cierta similitud entre dos campos, el de la educación y el de la comunicación; pero, específicamente, dentro del "campo académico", lo que se intentará es establecer un paralelismo entre *modelos de formación profesional*²².

Es necesario aclarar que, en general:

- en primer lugar, todos los modelos han actuado en alguna medida por *apropiación* (negociación, hibridación y conformación heterogénea con los precedentes en el tiempo), pero en mayor medida han procurado actuar por *superposición*, esto es, queriendo ignorar o "crear todo nuevo" desde el momento de su implante en el campo académico;
- en segundo lugar, cada modelo adviene hegemónico en una etapa histórica (que a veces no es coincidente entre los campos de educación y comunicación) y cuenta con consenso de la comunidad no sólo académica, sino fundamentalmente "receptora" o "educadora" (es decir, con consenso teórico y a la vez práctico);
- en tercer lugar, todos los modelos tienen que comprenderse como vigentes en la actualidad. En esta línea, como "paradigmas" han tenido un inicio, una etapa hegemónica y una cierta decadencia; decadencia que no significa su superación ni teórica ni práctica. En la actualidad, el "modelo tecnocrático" se caracteriza por una fuerte fragmentación en cuanto a los modelos de formación profesional teórico-prácticos, una transitoriedad y hasta una atomización, muchas veces compatible con los requerimientos de la *performatividad*, la resolución particular o "privada" de los conflictos y la necesidad (inscripta por diseños empresariales, no pedagógicos) de

²² La base de estos paralelos es extraída de Raúl Fuentes Navarro (1992), Gustavo F. J. Cirigliano (1982) y María Cristina Davini (1991).

aumentar la calidad (véase Díaz Barriga, 1992), lo que constituye una de las grandes paradojas del modelo, al unir calidad con cantidad.

3.9.1. *El acento puesto en la vocación*

Existe cierta correspondencia entre el modelo de *formación de maestros* (para educación) y el modelo de *formación de periodistas* (para comunicación). El eje del paralelismo está dado por el carácter *vocacionalista* en ambos casos y la posibilidad de *incidencia* en la formación de la cultura. Los maestros son nada menos que los portadores de la tarea de homogeneizar la cultura, a través de la moralización en torno a las normas sociales básicas y de la instrucción en torno a ciertos saberes para funcionar socialmente y lograr el progreso. Así lo entienden los grandes pedagogos Francisco Berra, Carlos Octavio Bunge, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Rodolfo Rivarola y otros²³, de la época positivista. Se parte de la "completa ignorancia de los individuos" (Berra) y se apunta a la disciplina social a través del esfuerzo individual, lo que produce la "educación del carácter nacional" (Bunge). El maestro tiene una de las misiones más delicadas, por ello es necesaria su vocación, unida al sacrificio, la austeridad y la aptitud personal (Senet): "*La profesión de enseñar es un sacerdocio*" (Bunge).

Los periodistas, por su parte, deben contar con una habilitación teórico-profesional cuyo propósito sea el de incidir en la opinión pública. De hecho hay un predominio del modelo lineal de la "teoría matemática" que pone énfasis en la *eficacia transmisiva*.

El alcance de la habilitación teórico-profesional en términos de *intervención* puede construir un imaginario permanente de síntesis interdisciplinaria de lenguajes participativos. El periodista intenta definir su papel en la sociedad en la medida en que va construyendo su propia tipología de acción. Define su rumbo en relación con su formación integral, no específica. La vocación del periodista también puede ser vista como lo enuncia el director del diario *El país*, de España, Joaquín Estefanía: "*Los periodistas ejercemos los derechos de libertad de expresión y el derecho a la información en nombre de la opinión pública, nuestros lectores. Cuando criticamos o informamos, contraemos una responsabilidad moral y política, además de jurídica*". También puede visualizarse como *compromiso*, tal como lo expresa Rodolfo Walsh en la *Carta Abierta a la Junta Militar*: "*fiel al compromiso que asumí hace mucho tiempo de dar testimonios en tiempos difíciles*".

²³ Véase Berra, Francisco, *Curso de Pedagogía*, Cap. I.; Bunge, Carlos Octavio, *La educación*, Tomo II, Capítulos III y VII; Mercante, Víctor, *La educación del niño y su instrucción*; Senet, Rodolfo, *Pedagogía*, Parte III; Rivarola, Rodolfo, *Ideas generales sobre educación*.

3.9.2. *La formación humanística*

Un segundo paralelismo estaría dado por el interés *humanístico* en la *formación del comunicador como intelectual* y en la *formación del educador como modelo*. En el caso de la educación, se requiere una sólida formación humanística y axiológica (en los marcos del espiritualismo, el culturalismo de corte neokantiano, el neoidealismo y los nacionalismos restaurador y popular).

En el período de "reacción antipositivista", los pedagogos más sobresalientes, Juan Cassani, Juan Mantovani, Juan P. Ramos, entre otros²⁴, coinciden en señalar el carácter generacional de la tarea docente. El educador debe ser una personalidad madura, consciente del alcance de su actitud para estimular a las generaciones jóvenes en la formación de su personalidad (Mantovani). De allí que el educador sea un *conductor* que facilita la dirección original existente en cada espíritu inmaduro juvenil. Más que la firmeza, ha de ser la comprensión la que anime su tarea. Deja de ser la educación un mero problema de instrucción intelectual, para devenir un sistema de valores morales, constitutivos de la personalidad, que se asienta sobre una filosofía, una antropología, una teleología y una axiología de fuerte tono espiritual (Ramos).

El comunicador debe contar con una vigorosa formación humanística para una transformación de la cultura, según ciertos marcos axiológicos. Nótese que ésta es la posición a la que adhiere, en cuanto a la formación de los comunicadores, un teórico como Jesús Martín-Barbero (1990).

3.9.3. *Los profesionales como científicos*

Una tercera aproximación al paralelismo que describimos está dado por el eje puesto en la formación *científico-social*. Lo que se procura es la *formación del pedagogo como científico de la educación* y la *formación del comunicólogo como científico social*. En ambos terrenos, la pugna y el trabajo por la constitución científica del campo aparece como dominante.

El desarrollo de una perspectiva de formación científica aparece, en principio, con una fuerte hegemonía del encuadre psicológico, en educación. Podría afirmarse que el encuadre psicológico en la formación docente y de los pedagogos como "científicos" tiene correspondencia en especial con el despliegue del modelo desarrollista en lo económico-político. El marco psicológico fluctúa entre las vertientes conductista, genética o sistémica. En el

²⁴ Véase Cassani, Juan E. *Fundamentos y alcances de la política educacional*, Cap. III; Mantovani, Juan, *Ciencia y conciencia de la educación*, Primera Parte; Ramos, Juan P. *Los límites de la educación*, Cap. VI.

caso de los abordajes sistémicos, por ejemplo, la psicología como encuadre encuentra un territorio común con la teoría sociológica. Otra línea de encuadre "científico" está dada por la sociología, en especial, la sociología francesa (por ejemplo, Bourdieu).

En el caso del comunicador, la hegemonía de la teoría o de la ciencia social cuenta con una sobrecarga de elementos teórico-críticos (en una desviación de la concepción marxista), lo que suele implicar un desprecio de la formación práctica.

Estos elementos son aportados, en general, por especialistas de otras ciencias sociales como la sociología, la teoría literaria, la historia y por pragmáticos con formación en los medios de comunicación. Tales visiones fueron criticadas por Michel Foucault en su obra *Diálogo sobre el poder*, en donde enuncia que *“la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica”*.

3.9.4. *La voluntad crítico-transformadora*

El modelo crítico, que considera al profesional como agente de transformación poniendo eje en la *praxis* (que asume la dialéctica teoría-práctica), encuentra un fuerte impacto en algunos desarrollos teóricos, aunque no el impacto deseado en la formación profesional específica y en la práctica profesional concreta. El punto de síntesis entre ambos campos en esta línea crítico-transformadora está marcado fuertemente por Paulo Freire. No sólo por su fuerte impacto en la pedagogía y en estrategias generales de formación y capacitación docente, sino porque Freire -para Rafael Roncagliolo (1986)- es uno de los pioneros fundadores del estudio latinoamericano de la comunicación, a partir de su reivindicación de lo popular, su crítica a lo masivo, su reprobación del "comunicacionismo" y su lucha por la liberación. Es quien primero vincula tres espacios: el contexto sociocultural, la comunicación y la educación.

La atención puesta, aunque sea en la elaboración teórica y en la investigación, sobre el problema del *receptor* y del *educando*, así como sobre el contexto sociocultural y las *mediaciones* en la construcción de la hegemonía, y hasta el interés por los procesos acaecidos en el *currículum oculto*, por las *resistencias* y por la *apropiación*, indica un rumbo que aún no encuentra hegemonía en la formación práctica y en la práctica profesional de educadores y comunicadores; lo cual muestra que aún persiste en la formación una dicotomía entre la teoría y la práctica.

Bibliografía:

- Anceschi, G. y otros (1990), *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid, Cátedra.
- Aparici, R. (1995a), "La educación en medios de comunicación", entrevista de Cinthia Rajschmir, en *Novedades Educativas*, Bs. As., N° 51.
- Aparici, R., coord. (1995b), *Educación audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela*, Bs. As., Novedades Educativas
- Barrios, L. (1993), "Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia", en *Hablan los televidentes. Estudio de recepción en varios países*, Cuad. de Comunicación y Prácticas Sociales N° 4, México, Universidad Iberoamericana.
- Beltrán, L. y E. Fox (1980), "La escuela y los medios de comunicación de masas", en *Comunicación dominada. Estados Unidos en los medios de América Latina*, México, Nueva Imagen-ILET.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Vol. IV, Madrid, Morata.
- Bettetini, G. y F. Colombo (1995), *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Bonino, M. (1984), *Hacia una metodología participativo-reflexiva de educación a distancia*, México, UNAM.
- Casares, P. (1988), "Informática, educación y dependencia", en *Diálogos*, Lima.
- CELAM (1968), *Documentos finales de Medellín*, Bs. As., Paulinas.
- CELAM (1979), *Documento de Puebla*, Bs. As., Paulinas.
- Charles, M. (1987): "La televisión: usos y propuestas educativas", en *Perfiles educativos*, México, N° 36.
- Charles, M. (1989), "Los medios de comunicación social en la construcción de la cultura de los jóvenes", en *Diálogos*, Lima, N° 25.
- Charles, M. y Orozco Gómez, G. (1990), "Del sujeto individual al sujeto colectivo en la educación para la recepción", en *Cuadernos de Diálogos*, Lima, Cuad. N° 8.
- Cirigliano, G. F. J. (1972), *Filosofía de la Educación*, Bs. As., Humanitas.
- Cirigliano, G. F. J. (1982), *Educación y futuro*, Bs. As., Humanitas.
- Davini, M. C. (1991), "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", en *Revista Argentina de Educación*, AGCE, Bs. As., N° 15.
- Daza Hernández, G. (1986), *Imagen y educación. La imagen electrónica como alternativa de educación popular en Latinoamérica*, Madrid, Ed. Universidad Complutense.
- Daza Hernández, G. (1993), "Historia y perspectivas del video educativo y cultural en América Latina", en *Diálogos*, Lima, N° 37.
- Del Valle Rodas, S. y G. Spezzi (1991), "Aproximación semiótica a la práctica educativa", en *Revista Argentina de Educación*, Bs. As., N° 15, AGCE.
- Díaz Barriga, A. (1992), "Calidad de la educación. Neologismo en el lenguaje pedagógico", en *Didáctica. Aportes para una polémica*, Bs. As., Aique.
- Fainholc, B. (1994), *La tecnología educativa propia y apropiada*, Bs. As., Humanitas.
- Fernández, M. B. (1996), "Reflexiones acerca de una experiencia de recepción televisiva", en revista *Oficios Terrestres*, Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, N° 3, La Plata.
- Ferrés, J. (1993), *Vídeo y educación*, Barcelona, Paidós.
- Ferrés, J. (1995), *Televisión y educación*, Bs. As., Paidós.
- Ferrés, J. y otros (1991), *El video. Enseñar video. Enseñar con el video*, Barcelona, Gili.
- Follari, R. (1992), "Recuperar la palabra (Para una crítica de la comunicación educativa)", en *Práctica educativa y rol docente*, Bs. As., Cuadernos Aique.
- Ford, A. (1994), "Navegaciones: Culturas orales. Culturas electrónicas. Culturas narrativas", en *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Bs. As., Amorrortu.
- Foucault, M. (1970), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

- Foucault, M. (1992), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- Freire, P. (1969), *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.
- Freire, P. (1973), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Bs. As., Siglo XXI.
- Freire, P. (1989), "Educação e comunicação. Ou difícil caminho da liberação", entrevista de Anamaría Fadul, en *Diá·logos*, Lima, traducción de Martha Pirera y J. Huergo.
- Fuentes Navarro, R. (1992), "El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina", en Rev. *Diá·logos*, Lima, N° 32.
- Fuenzalida, V. (1984), *Televisión: padres-hijos*, Stgo. de Chile, CENECA-Paulinas.
- Fuenzalida, V. (1986), *Educación para la comunicación televisiva*, Santiago de Chile, Ceneca/Unesco.
- Fuenzalida, V. (1988), "El programa CENECA en recepción activa de la TV", en *Diá·logos*, Lima, N° 19.
- Gallino, L. (1990), "El problema MMMM (Modelos Mentales Mediados por los Media)", en Anceschi y otros (1990).
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Gutiérrez, F. (1973), *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Bs. As., Humanitas.
- Gutiérrez, F. (1975), *Pedagogía de la comunicación*, Bs. As., Humanitas.
- Hamilton, D. (1993), "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, N° 1, OIE.
- Hermosilla, M. E. (1987), *Explorando la recepción televisiva*, Santiago de Chile, Ceneca/Cebcisep.
- Hölmberg, B. (1985), *Educación a distancia: situación y perspectivas*, Bs. As., Kapelusz.
- Jakobson, R. (1981), *Ensayos de lingüística general*, 1963, Barcelona, Seix Barral.
- Kaplún, M. (1985), *Comunicación entre grupos. El método del Cassette-foro*, Bs. As., Humanitas.
- Kaplún, M. (1992a), "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", en Cuadernos de *Diá·logos*, Lima, Cuad. N° 23.
- Kaplún, M. (1992b), *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Kaplún, M. (1993), "Del educando oyente al educando hablante", en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Kaye, A. (1988), "La enseñanza a distancia: situación actual", en *Perspectivas*, París, N° 65, Unesco.
- Landi, O. (1992), *Devórame otra vez*, Bs. As., Planeta.
- Litwin, E., comp. (1995), *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*, Bs. As., Paidós.
- López de la Roche, M. y M. G. Gómez Fries (1997), *Los niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*, Santafé de Bogotá, Ministerio de Comunicaciones-DNP-UNICEF.
- Martín-Barbero, J. (1988), "Euforia tecnológica y malestar en la teoría", en *Diá·logos*, Lima, N° 20.
- Martín-Barbero, J. (1990), "Teoría / Investigación / Producción en la enseñanza de la comunicación", en *Diá·logos*, Lima, N° 28.
- Martín-Barbero, J. (1992), "Pensar la sociedad desde la comunicación", en *Diá·logos*, Lima, N° 32.
- Martín-Barbero, J. (1996), "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Nómadas*, N° 5, Santafé de Bogotá, Universidad Central.
- Mattelart, A. y M. (1997), *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Mattelart, M. (1984), "Educación, televisión y cultura masiva", en *Comunicación y Cultura*, México, N° 12.

- McLaren, P. (1993), "La posmodernidad y la muerte de la política", en *Modernidad y posmodernidad en educación*, UAS-UAEM.
- McLaren, P. (1994a), *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994b), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Bs. As., Cuad. Aique.
- McLaren, P. (1995), *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- McLuhan, M. y E. (1990), *Leyes y medios. La nueva ciencia*, México, Alianza.
- Nethol y Piccini (1984), *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, México, Terranova-UNAM.
- Oliveira Soares, I. (1993), "Debate sobre proyectos de educación para la comunicación en América Latina", entrevista de Attilio Hartmann, en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Ong, W. (1993), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, F.C.E.
- Orozco Gómez, G. (1985), "Apuntes para un debate sobre el impacto cognoscitivo de la televisión", en *Renglones 1*, México, N° 3, ITESO, AC.
- Orozco Gómez, G. (1986), "Computadoras y educación escolar: ¿una vinculación inevitable?", en *Crisis y comunicación en México*, Vol. 1, León, Guanajuato; también en *Comunidad informática*, México, N° 25, INEGI.
- Orozco Gómez, G. (1987), "El impacto educativo de la TV no educativa; un análisis de las premisas epistemológicas de la investigación convencional", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, N° 3.
- Orozco Gómez, G. (1988), "¿Alfabetización televisiva o educación para la recepción?", en *Boletín Uándari*, Pátzcuaro, N° 14.
- Orozco Gómez, G. (1990a), "La TV no educa, pero los niños sí aprenden de ella", en *Umbral XXI*, México, N° 1, Universidad Iberoamericana.
- Orozco Gómez, G. (1990b), "Notas metodológicas para abordar las mediaciones en el proceso de recepción televisiva", en Cuadernos de *Diá·logos*, Lima, Cuad. N° 2.
- Orozco Gómez, G. (1991), *Recepción televisiva*, México, Universidad Iberoamericana.
- Orozco Gómez, G. (1993a), *La influencia de la TV en la educación de niños y jóvenes: opiniones, mitos, hechos*, México, Universidad Iberoamericana.
- Orozco Gómez, G. (1993b), "Familia, televisión y educación en México", en *Hablan los televidentes*, op. cit.
- Orozco Gómez, G. (1993c), "La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna", en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Orozco Gómez, G. (1994), "Televisión, receptores y negociación de significados", en *Televisión y producción de significados*, México, Universidad de Guadalajara.
- Orozco Gómez, G. (1998a), *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Orozco Gómez, G. (1998b), *La televisión entra al aula*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Orozco Gómez, G. y M. Charles (1990), *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas.
- Packard, V. (1959), *Las formas ocultas de la propaganda*, Bs. As., Sudamericana.
- Palacios, J. (1978), *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.
- Peña Ramos, A. y F. Viveros Ballesteros (1997), *Educación para los medios. Desarrollo de la visión crítica*, 3 vol., México, SEP.
- Piscitelli, A. (1991), *La digitalización de la palabra*, Sta. Fe de Bogotá, Felafacs.
- Prieto Castillo, D. (1988), *Diagnóstico de comunicación*, Quito, CIESPAL.
- Prieto Castillo, D. (1992), *Comunicación y educación*, Quito, Cuad. Chasqui, Ciespal.
- Prieto Castillo, D. y F. Gutiérrez (1991), *Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, San José de Costa Rica, RNTC.
- Quiroz, M. T. (1988), "La recepción crítica de la televisión", en Cuadernos *CICOSUL*, Lima.
- Quiroz, M. T. (1993a), *Todas la voces. Comunicación y educación en el Perú*, Lima, Contratexto-Universidad de Lima.

- Quiroz, M. T. (1993b), "Educar en la comunicación / Comunicar en la educación", en *Diá·logos*, Lima, Nº 37.
- Ramos Rivero, P. (1993), "El otro lado de la imagen", en *Diá·logos*, Lima, Nº 37.
- Redondo, E. (1959), *Educación y comunicación*, Madrid, CSIC.
- Remesar, A. (1988), "Cómico y educación. Prolegómenos de un análisis genealógico", en Rodríguez Illera y otros (1988).
- Rodino, A. M. (1988), *La comunicación masiva en las experiencias de educación a distancia en América Latina*, San José de Costa Rica.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1983), "Textualidad e intertextualidad en el análisis del currículo", en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, Nº 162.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1985), *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, Anaya.
- Rodríguez Illera, J. y otros (1988), *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Roncagliolo, R. (1986), "Investigación y políticas sobre nuevas tecnologías de comunicación en América Latina", *Nuevas tecnologías y Comunicación*, Bogotá, FELAFACS/AFA-COM, 1986.
- Roncagliolo, R. y N. Janus (1984), "Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo", en *La educación en materia de comunicación*, París, Unesco.
- Rumble, G. (1988), "La economía de la enseñanza de masas a distancia", en *Perspectivas*, París, Nº 65, Unesco.
- Sansivens, A. (1988), "Hacia una pedagogía de la comunicación", en Rodríguez Illera, J. y otros (1988).
- Sarramona, J. (1992), "El estado actual de la comunicación educativa y de lo alternativo", entrevista a distancia a Tomás Landívar, en *Alternativas*, Tandil, CPE, VI, Nº 8.
- Saviani, D. (1988), "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad", en *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto.
- Shannon, C. y W. Weaver (1971), *La teoría matemática delle comunicazione*, 1949, Milán, Etas Kompass.
- UNESCO (1980), *Un solo mundo, voces múltiples*, México, FCE.
- Valdevellano, P. (1989), *El video en la educación popular*, Lima, IPAL-CEAAL.
- Vilches, L. (1988), "Teoría de la imagen / Pedagogía de la imagen", en Rodríguez Illera, J. y otros (1988).
- Vioque Lozano, J. (1984), *La utilización de la prensa en la escuela*, Madrid, Cincel.
- Wolf, M. (1991), *La investigación de la comunicación de masas*, México, Paidós.

Segunda Parte:

Algunos ámbitos de
Comunicación/Educación

4/

Alfabetizaciones posmodernas, espacios públicos y lucha por la ciudadanía

Jorge A. Huergo

con la colaboración de Fernando Martín Centeno

El propósito de este capítulo es abrir la discusión acerca de la crisis en la construcción de ciudadanía vinculada al advenimiento de las denominadas "*alfabetizaciones posmodernas*"; y, en este marco, estimar las posibles articulaciones de la lucha por la ciudadanía, en especial, a partir de la "educación ciudadana" escolar, en una época marcada por la des-politización.

La mirada sobre esta situación conflictiva (ni unilineal ni cerrada) deberá impregnarse de la complejidad de esta realidad, y desde allí abrir interrogantes, dudas y algunos senderos estratégicos. Será una mirada sólo aproximativa, que recorra pequeñas luces intersticiales provocando la reflexión.

4.1. Los modos de comunicación: de la "lógica escritural" a las *alfabetizaciones posmodernas*

Numerosas investigaciones han permitido registrar el papel que jugó la *escritura* en la organización socio-política moderna. Está claro que la escritura no ha sido la única causa para el desarrollo de las asambleas en las que se desenvuelve la lucha política. Sin embargo, la escritura ha jugado un papel fundamental como instrumento del poder popular y de las masas (Goody, 1990: p. 152). Por eso, hacia fines del siglo XIX se organizó la "educación popular" que tuvo por objeto la formación del ciudadano según los parámetros del liberalismo positivista.

Uno de los más prestigiosos historiadores norteamericanos, Robert Darnton, ha investigado dos hechos revolucionarios claves con doscientos años de diferencia: la Revolución Francesa (1789) y la caída del Muro de Berlín (1989). En ambos, la circulación clandestina de libros prohibidos provocó un proceso gradual de socavamiento de regímenes políticos autoritarios. En vísperas de la Revolución Francesa, circulaban libros repletos de escándalos y chismes, como el anecdotario de la condesa Du Barry, amante de Luis XV, que trataban indirectamente la problemática histórico-política. En 1989 y antes, el grupo protestante de Leipzig, a la par de su militancia, leía los libros prohibidos de Freud, Kafka y la Escuela de Frankfurt. La circulación de los libros censurados sigue el ritual del "puerta a puerta"; alguien golpea a la puerta y dice: "*Aquí está el libro; te doy tres días para leerlo*"; todos leían con una intensidad que sólo se manifiesta ante lo clandestino. Para Darnton, los libros fueron cruciales en los surgimientos revolucionarios. Aunque no son su causa directa, generan un proceso de deslegitimación del sistema político. En cierto sentido, la construcción de procesos simbólicos emancipatorios resquebraja la dominación política.

Más allá de la influencia de la escritura y los libros en el proceso político moderno, en la economía de mercado, en la administración del Estado y en la organización jurídica (Goody, 1977; 1990), la alfabetización masiva, conjuntamente con la escolarización, ha producido un cambio drástico en las culturas. Antes que nada, la escritura (como tecnología de la palabra) provoca una reestructuración de la conciencia (Ong, 1993: capítulo IV). De este modo, la alfabetización ocasiona un cambio drástico e irreversible en el *ethos*: aunque abre nuevas sendas al conocimiento y la cultura, cierra otras definitivamente. La alfabetización, asociada a la lógica escritural y a la escolarización, provoca procesos de los que nunca se vuelve.

La *lógica escritural*, que reemplazó a la *cultura oral primaria* como modo de comunicación, producción de conocimientos y configuración de prácticas sociales, ha entrado en crisis en las últimas décadas. Ha sido desplazada por la *hegemonía audiovisual* (Hall, 1993). La claridad y la distinción cartesianas han sido cubiertas por un manto de oscuridad y confusión. Sostenemos que existe una relación entre tres elementos: (i) modos de comunicación; (ii) estructuración de la percepción, y (iii) evolución del imaginario y las acciones colectivas. Los cambios en el primer elemento condicionan/generan cambios en el segundo. La coevolución del primero y del segundo elementos provoca, a su vez, la evolución en el tercero.

Podemos entonces hablar del paso de las culturas orales a la lógica escritural y a la hegemonía audiovisual. Pero también necesitamos comprender estos tres momentos históricos y socioculturales como coexistentes, al menos en la actualidad latinoamericana. Más aún: sería atinado afirmar que, en general, las mayorías populares latinoamericanas han tenido acceso a la Modernidad sin haber atravesado un proceso de modernización económica y sin haber dejado del todo la *cultura oral*. Se incorporan a la Modernidad no a través de la lógica escritural, sino desde cierta *oralidad secundaria* como forma de gramaticalización más vinculada con los medios y la sintaxis audiovisual que con los libros.

Respaldaremos la tesis según la cual la denominada *Posmodernidad* puede ser caracterizada por la explosión mediática. En efecto, el debilitamiento del ser y del pensamiento, la fuga de cualquier fundamento, la fragilidad ético-política, la recaída de la violencia metafísica, se deben a que la actual es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los *mass media* (Vattimo, 1990). Esto hace que se haga imposible hablar de una historia unitaria y, por lo tanto, parece agotarse la idea de progreso sostenido e indefinido. Estas ideas se disuelven con el advenimiento de una sociedad de la comunicación, que no es más transparente (más consciente de sí misma), sino más compleja, opaca y caótica; los *medios* han disuelto los puntos de vista centrales, los grandes relatos, y han contribuido a la explosión y multiplicación de diferentes visiones del mundo.

En este marco se produce un *extrañamiento*, una emancipación que consiste en un liberarse por parte de las diferencias, de los "dialectos" o modos de hablar según diferentes reglas. Ello produce una oscilación entre *pertenencia* y *extrañamiento*, y aquí está la *chance* para construir un nuevo modo de ser humano.

Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una "alfabetización múltiple". Elaboran nuevas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua* (McLaren, 1992; 1994a), 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 marco/producto de estos procesos es lo que podríamos denominar *tecnocultura*.

Las *alfabetizaciones posmodernas*, como se ha afirmado anteriormente, reestructuran la percepción y dificultan la adopción de puntos de vista únicos

(McLuhan, E. y M., 1990), provocando una suerte de *dislexia* a la que Peter McLaren denomina *colonización del interior* (McLaren, 1994a).

La concepción de *cuerpo/sujeto* (como proceso complejo de producción de la subjetividad, en el seno de las diversas prácticas sociales y materiales; como terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye; como lugar de la subjetividad encarnada) puede ayudarnos a ver cómo en la cultura actual aparecen "modos de subjetividad" que indican una *penetración*: penetración del capitalismo posmoderno propiciador de ciertos "modos del deseo", y penetración de lo "privatizado" que erosiona lo comunitario (McLaren, 1994a: pp. 94-98).

El panorama de los *múltiples alfabetismos* se hace más complejo cuando analizamos algunas de las innovaciones tecnológicas o mediáticas que tienden a una paulatina privatización del espacio comunicacional. Entre los indicadores de esta privatización (o particularización), que cruza las nuevas tecnologías con los alfabetismos y la redefinición del espacio comunicacional, podríamos mencionar las *radios truchas*, donde el receptor se convierte en el principal emisor; los *videos* comercializados, que imposibilitan las formas de censura (pero estimulan en la selección nuevas formas de autocensura); el *zapping*, que produce una sensación de transitoriedad haciendo falaz tanto el *rating* como la "manipulación"; el *walkman*, que estimula la sensación de un estado *cool*, como arquetipo de la de-subjetivación y la des-realización; el *video clip* y su percepción, forma sobreestimulante basada en la fragmentación; la "cultura" *hi-fi*, que contribuye a desligar la música de los acontecimientos épicos, festivos o rituales (Huergo, 1992); la *realidad virtual* y los *ciberespacios*, que significan una revolución en la historia de la imagen: una exploración, interacción y visualización en tiempo real y espacio tridimensional, que provoca la sensación de "inmersión en la imagen" (Quéau, 1995), de modo tal que el *actor social* es reemplazado por una *actuación* que provoca la misma sensación de *implicación* (inmersión/inversión) del cuerpo que la vida sociocultural. En este indicador, acaso el más desafiante, se pone de manifiesto de forma dramática el proyecto de *catexia* del cuerpo y la visión comunitaria, a la vez que la desdramatización absoluta de la realidad histórico-política.

4.2. Abordaje sincrónico del espacio público y *televidencia atómica*

Los procesos culturales y políticos que acompañan el paso de la "lógica escritural" a las *alfabetizaciones posmodernas* han contribuido a poner en crisis

y en situación de redefinición al espacio público, a lo político y a los modelos de ciudadanía²⁵.

Los medios -en especial, la televisión- han constituido en los últimos años uno de los puentes centrales de pasaje hacia los nuevos regímenes políticos y culturales. Tanto es así que hoy podemos hablar de *telepolítica* para designar la relevante presencia "de los medios" (en particular la TV) en la construcción de la escena pública, y la presencia "en los medios" del debate y la propaganda política²⁶. La televisión se ha erigido en *ágora*²⁷, generando una *re-politización* de la sociedad, gravitando en la formación de un nuevo espacio público y produciendo efectos sobre la morfología institucional.

4.2.1. *Espacio público y ciudadanía posmoderna*

Tras una primera mirada fugaz, hoy la palabra (argumentación pública y discusión racional), que constituía *lo público*, aparece en los medios. Existen diversos modos de distinción entre *lo público* y *lo privado* en la actualidad. El modelo económico liberal sostiene que la administración estatal significa lo público y la economía de mercado es el recinto de lo privado. El modelo de la "virtud republicana" asocia lo público con la comunidad histórica y con la ciudadanía. Para un gran número de autores, lo público es un espacio fluido y polimorfo ligado a los medios, que garantiza la opinión pública; es decir: lo público se constituye en espacios *massmediáticos*. Con la sociedad de masas y de medios, se redefine el espacio público como "*el marco mediático gracias al cual el dispositivo institucional y tecnológico propio de las sociedades posindustriales es capaz de presentar a un público los múltiples aspectos de la vida social*" (Ferry, 1992: 19). En esta concepción, el espacio público no obedece a las fronteras nacionales de cada "sociedad civil", sino que es un medio de la humanidad "mundilizada". Lo que trae aparejadas dos consecuencias: el espacio público está en gran medida atomizado y se multiplica y fragmenta, y se caracteriza por el espectáculo: la espectacularización del espacio público acontece en la medida de su *massmediatización*.

En esta línea es posible identificar, en el imaginario, en algunas narrativas y aún en las "estrategias de anticipación" de los productores de significados, un modelo ciudadano que podríamos denominar

²⁵ Acerca de las etapas en la concepción de lo público y de lo político, véase Arendt (1993) y Ferry (1992).

²⁶ Acerca de la problemática de la "telepolítica", véanse Landi (1991, 1993) y Álvarez (1990).

²⁷ El espacio público griego remitía al "ágora" o plaza pública, donde se constituía lo político, a diferencia de la esfera privada o de la administración económica ("oikía": la casa).

ciudadanía/audiencia. Frente a la "cultura mediática" como capacidad modeladora de los medios y las nuevas tecnologías sobre el conjunto de las prácticas sociales y la constitución de los sujetos/públicos (cfr. Verón, 1992), se produce un desplazamiento que puede llamarse *audienciación de la ciudadanía*. El "receptor modelo" (sujeto de la ciudadanía/audiencia) es el que puede moverse interpretativamente por el texto mediático, del mismo modo que el productor de sentidos se movió generativamente. El riesgo formal de esta posible visualización está en una concepción en cierto sentido "purista" o sustancialista de dos núcleos operantes: la cultura popular, de un lado, y la cultura de los medios, del otro, separadamente.

En realidad, el concepto de "cultura mediática" hace referencia a un diferencial de poder que debe comprenderse, en el campo de las mediaciones, como zonas de articulación en la producción de sentidos (articulación entre los medios y las prácticas sociales). De allí que el modelo de ciudadanía/audiencia corre un riesgo mayor: el de autonomizar las audiencias y los receptores, y no considerarlos como parte de un proceso cultural complejo de producción/circulación/reproducción de significados.

Néstor García Canclini señala que la presencia de los medios y el consumo prescriben las formas fundamentales de constitución de ciudadanía en la actualidad. En una reciente investigación, intenta una hipótesis de interés: *"habría una correspondencia (no una determinación mecánica) de las estructuras narrativas, el auge de la acción espectacular y la fascinación por un presente sin memoria en el cine y la televisión con cierta visión anecdótica más que argumentativa en el discurso político y con una reelaboración del heroísmo político, construida precisamente a través de los Medios, según la cual los líderes ostentan su poder no en los cambios estructurales de la historia sino en minirrelatos de virtuosidades ligadas al uso del cuerpo y al consumo. En esta misma dirección podemos correlacionar la declinante asistencia a lugares de consumo cultural público y el repliegue hogareño en los entretenimientos electrónicos con el descenso de las formas públicas de ejercicio de la ciudadanía"* (García Canclini, 1995).

La cita de García Canclini nos sirve para dar un paso más y abordar brevemente otro modelo de ciudadanía que está constituido alrededor del consumo. Es el modelo de *ciudadanía/consumo* o de "ciudadanía consumidora".

Existe en este marco cierta eufemización del conflicto. Se trata de evitar la lucha, la "guerra" en la constitución del espacio público. La "esfera pública" es un tipo particular de relación espacial entre dos o más personas con los

medios, en la que irrumpen controversias no violentas por el poder. Una "controversia" en este contexto da idea de relaciones argumentativas, interacciones razonadas o contrastaciones.

En el marco de la "sociedad mediatizada", para John Keane existen tres tipos de "esferas públicas" (Keane, 1995): 1) las *micropúblicas*, donde centenares o miles de disputantes interactúan a nivel sub-Estado nacional (desde la charla de café, las Comunidades Eclesiales de Base, las aulas escolares, etc.); 2) las *mesopúblicas*, donde disputan millones de personas en el marco del Estado-nación (los periódicos, la televisión, etc.); y 3) las *macropúblicas*, donde disputan cientos de millones (desde coproducciones multinacionales, pasando por Reuter, por ejemplo, hasta Internet, donde los disputantes están copresentes en forma virtual, como "*netizens*" en lugar de "*citizens*"). Las tres esferas interactúan, vuelven poroso al espacio público y marcan el paso de la *lexis* como crítica y argumentación al mundo de la opinión y el espectáculo.

Para García Canclini, el *espacio público* se constituye no ya por relaciones vinculadas con el trabajo (como en Hegel y Marx), sino en los ámbitos de *consumo*. En el *consumo* se ejerce y constituye la *ciudadanía* (García Canclini, 1995). Los ciudadanos, por tanto, son considerados como "clientes". La lucha por la ciudadanía como lucha por el consumo es ciertamente un aspecto determinante en la significación de los modelos neoliberales, cuya narrativa obedece a la "moral" del mercado. Así como la *lexis* abandona en este marco la crítica y la argumentación racional, la *praxis* está directamente relacionada con el mercado y con el consumo. Ya sea que entendamos el consumo como un conjunto de procesos socioculturales para la distribución y apropiación de los bienes, o como mecanismo de distinción relacionado con el significado de los bienes, o como un conjunto de rituales en la línea de las identificaciones, lo que parece ocultar esta perspectiva de vinculación *ciudadanía/consumo* es la lucha anterior y contemporánea al consumo, constitutiva del consumo, que marca a fuego en los cuerpo situaciones de significación y de propiedad material desiguales, antes que diferentes.

Tal tipo de modelo ciudadano también tiene el riesgo de autonomizar la categoría "consumo", desvinculándola de las condiciones de estructuración desde el mercado o las ofertas de bienes materiales y simbólicos. La postulada "libertad" del consumidor frente al aumento de la oferta de bienes (como mero *leit motiv* de la ciudadanía) puede operar un doble encubrimiento: de la falta de posibilidad de elección frente a la producción de las ofertas (que es encubierta

por la sobreabundancia de ofertas) y de la exclusión o postergación de amplios sectores respecto del consumo, que a su vez pone de manifiesto la falta de libertad y la desigualdad de oportunidades.

4.2.2. De la "guerrilla semiológica" a la "ciudadanía guerrera"

El tercer modelo de ciudadanía es el que nace de la idea de *resemantización* de los receptores. Los mensajes de los medios serían meros soportes para la resemantización de los sujetos receptores, perdiendo su propio peso semántico. Con este modelo de *ciudadanía guerrillera* se aborda una radicalización del modelo de *ciudadanía/audiencia*.

En principio, el modelo de ciudadanía guerrillera puede hallarse en los estudios culturales de recepción norteamericanos, como por ejemplo los de John Fiske (véase Lozano, 1991), que postula el concepto de *audiencias nomádicas* constituidas por los usos del control remoto, la construcción *zapping* y la videoreproducción casera. Perspectiva que olvida (o encubre) el papel estructurador de los medios como instituciones productoras de cultura.

Lo característico de este modelo es el abordaje de los microprocesos hasta llegar a su autonomización, soslayando las condiciones textuales y contextuales de los macroprocesos. Sólo interesa el "proceso de mirar televisión", como un complejo de "contactos" que ni siquiera llega a constituir un proceso de recepción. La condición de sujetos diseminados es lo que permite sostener estrategias "guerrilleras" en la constitución de ciudadanía.

Si asumiésemos la idea fecunda de Eco de una "*guerrilla semiológica*", podemos encontrarnos con dos tipos de proyectos estratégicos:

- El que parece sugerir el mismo Umberto Eco, quien ha enarbolado la propuesta de una *guerrilla semiológica* (Eco, 1992: pp. 181-192), que parecería instaurar un ámbito político de redefinición, a partir de una comunicación *puerta a puerta*.

Permítasenos evocar una idea que recoge Domingo F. Sarmiento en su libro *El Chacho*. Allí afirma que la "guerrilla" (en nuestra tierra, la *montonera*) es una guerra hecha fuera de las formas, con paisanos y no con soldados, tomando a veces las apariencias (y la realidad también) de los salteadores.

- A partir de esa idea de Sarmiento, podemos observar tres elementos constitutivos de un segundo proyecto estratégico: (a) la "guerrilla" es una guerra *informal*, que se hace por fuera de las pautas y las normas (si las hubiere) de la guerra, sin tener en cuenta los fines y los medios de una guerra convencional; (b) la "guerrilla" está hecha por *paisanos*, lo que para Sarmiento significa "bárbaros", "hordas indisciplinadas", y no con soldados,

hombres especialmente preparados, disciplinados, adiestrados para la acción de la guerra; la disciplina de los "guerrilleros" es fundamentalmente interior: una disciplina sustentada por una moral que encarna el por qué y el para qué de la lucha (Guevara, 1990: 21); (c) la acción "guerrillera" parece (e incluso es) la de los salteadores, la de quienes toman aisladamente y por asalto los bienes de los otros; los salteadores actúan con cierta discontinuidad y desorden; por lo general, se adelantan a los otros (con astucia y por sorpresa) para quitar(les) algo, a la manera de un *hurto*; en este sentido, la "guerrilla" usa de la estratagema (véase Von Clausewitz, 1994: 204 y 209).

En este último proyecto estratégico, la "*guerrilla semiológica*" significa un proceso informal, pero más o menos colectivo que sigue y manifiesta el *ethos* popular, y que consiste en la estratagema de la apropiación y hurto de los significados.

El Capítulo VI del libro *De la guerra*, de Karl Von Clausewitz, se titula "La información de la guerra". La información es el conocimiento de la constitución del otro, que sirve de fundamento para las estrategias. Pero ese fundamento está penetrado por la incertidumbre. De algún modo, existe como entramado en la apropiación, la negociación y el hurto de significados, una guerra de información. Pero en esa guerra "*una parte de la información obtenida es contradictoria, otra parte todavía más grande es falsa, y la parte mayor es, con mucho, un tanto dudosa*" (Von Clausewitz, 1994: 91). Lo que en este caso se exige del "oficial" (o del "hermeneuta") es el poder de discriminación, cuya guía es la "ley de la probabilidad".

Una "guerra de información" es una guerra de conocimiento de la constitución del "enemigo" y de la historia de luchas que ha hecho que sus significados sean los dominantes, a una con la usurpación de significados diferentes que ahora son dominados. "Guerra de información" que tiene por consecuencia la apropiación y expropiación de significados y la circulación económica de los mismos en la trama de la cultura de masas, y que también significa que los sectores triunfantes creen tener el derecho y de hecho ejercen el privilegio de la designación y de la interpretación, privilegio hermenéutico que hace del dominado alguien que en la lucha es hablado, es dicho.

Los significados dominantes se construyen en el fragor mismo de una *guerra*; guerra que se ha continuado en el terreno de la política y, luego, en el terreno de los medios. Es así como la política hoy es la continuación de la guerra por los medios (en el sentido de "a través de los medios" y "por el dominio de los medios").

La concepción reticular del poder trabajada por Foucault no tiene que engañarnos y encaminarnos hacia una concepción ingenua, según la cual el ejercicio y las relaciones de poder se desarrollarían en forma armoniosa y simétrica. En términos de "guerra" semiológica, los *significados dominantes* son los *significados de los sectores dominantes*, dispuestos como sostén simbólico vivificante de la hegemonía.

La propuesta de *guerrilla semiológica* en el sentido que le da Eco nos resulta *light* en virtud de la debilidad por la atomización que provoca y por constituir sólo una construcción interindividual. En este caso, la *resemantización*, clave no sólo para comprender, sino para actuar frente a esta situación desde un principio de *apropiación crítica*, en la propuesta de Eco no pasa de ser un acontecimiento privado (funcional para el despliegue neoliberal o neoconservador).

El cuarto modelo de ciudadanía podemos denominarlo *ciudadanía guerrera* para distinguirlo del anterior, aunque, como veremos, es compatible con el segundo proyecto estratégico mencionado anteriormente al referirnos al sentido de la "guerrilla"²⁸. Para su comprensión como propuesta de alcance *pedagógico* en la constitución de los sujetos y las identidades posmodernas, hemos seguido los conceptos de Von Clausewitz.

Frente a las "oposiciones" en la producción de significados tan cara a algunos estudios como los de Fiske, por ejemplo, es válida la proposición del pedagogo norteamericano Henry Giroux, según la cual no toda oposición es resistencia. La *resistencia* caracteriza este modelo en cuanto modo de resemantización política, esto es: de resemantización colectiva, articulada y organizada en proceso de lucha por el poder. Las formas de articulación y organización de la lucha muchas veces se constituyen como procesos informales que consisten en la estratagema de la apropiación, el hurto y la producción de significados, y no exclusivamente en su resemantización.

Entre nosotros, la propuesta de Rodolfo Walsh de *Cadena informativa* ha sido pionera en cuanto a pensar modalidades de *resemantización política* en una época de fuerte represión. Lo sustancial de la propuesta es (guardando el concepto de Eco) la instauración de una *guerrilla semiológica*, ahora *hard*, que revierte la proposición de K. Von Clausewitz -"*la guerra es la mera continuación de la política por otros medios*" (Von Clausewitz, 1994: p. 48)- y, asumiendo la de Foucault -"*la política es la continuación de la guerra por otros medios*" (Foucault, 1993)- avanza sugiriendo que la comunicación es la continuación de

²⁸ El concepto de "ciudadanía guerrera" no es el mismo que utilizara Peter McLaren para referirse a la construcción de ciudadanía en torno a la Guerra del Golfo (McLaren, 1994a).

la guerra por otros medios. Por lo tanto, es un acontecimiento común, público, fundamental en el campo de la lucha por la hegemonía.

El problema para nosotros consiste en: ¿cómo desde una institución tan "moderna" como la escuela aportar a la *politización*, en el sentido de *reinstaurar lo social*? ¿Cómo contribuir a la reinstauración de lo político, a través de la resignificación de la *praxis* y de la *lexis*? ¿Cómo coadyuvar a la reconstrucción de la *ciudadanía*?

En primer lugar, consideramos la escuela no ya como institución disciplinadora y reproductora. Esta hegemonía cultural dominante ha sido impugnada por medio de diferentes formas de *resistencia*, además de vivir -frente a la tecnocultura y la globalización- una profunda crisis, como casi todas las instituciones *modernas*. La escolarización, en tanto *actuación ritual* (McLaren, 1995), es la que ha entrado en crisis, tanto en su internidad, como en su dimensión reproductora. Nos referimos, en cambio, a la escuela como *comunidad cultural y política*, que, a la vez que va perdiendo ese papel, potencialmente puede reconstruirlo. Y, en este sentido, tiene razón la observación de Castoriadis (1993a) acerca de la dialéctica entre creación cultural y transformación sociopolítica.

En segundo lugar, creemos que existe una gama cada vez mayor de *resistencias*. *Resistencias* que no deben pensarse sólo en formas negativas, sino en formas afirmativas. Afirmativas, principalmente, de lo que McLaren denomina un *nuevo sujeto histórico híbrido*. Ante las formas del disciplinamiento y el neo-disciplinamiento, está lo cotidiano que se escapa -en cierto modo- a los intentos totalizadores, globalizadores. Lo imaginario social (Castoriadis, 1993b), la invención de lo cotidiano (De Certeau, 1990), las culturas híbridas y los poderes oblicuos (García Canclini, 1992), las heteroglosias (Bajtin, 1981) dan cuenta de este novedoso campo de resistencia, a veces de conflicto y otras de apropiación, que forma parte del enmarañado tejido de la metáfora de la *globalización* y de la supuesta *tecnocracia*.

4.2.3. *Identidad y ciudadanía*

El escenario de la globalización y la "sociedad mediatizada" ha hecho necesario desarrollar narrativas de la *multiculturalidad* que pongan atención a las diferencias y apelen a su comunalidad dentro de las organizaciones jurídico políticas.

Podrían distinguirse dos modalidades de multiculturalidad:

- la que se comprende como "multietnicidad", que comporta una "toma de la palabra" por parte de múltiples culturas diferentes, conformando una trama discursiva multigramatical; multietnicidad no sólo en las esferas macropúblicas sino en las esferas meso y micropúblicas, lo que significa la relativa convivencia de diferentes etnias en un mismo conjunto social;
- la que se comprende como "multiconsumo" o acceso segmentado y desigual a los bienes globales; de modo que los países y los grupos periféricos se encuentran en desventaja, con lo que la multiplicidad no es sólo diversidad, sino también inequidad en el acceso.

Las narrativas multiculturales han puesto énfasis en la pérdida de peso de la identidad, una especie de *anorexia identitaria*, manifiesta como crisis y también como disolución de las identidades.

Los críticos *conservadores* sostienen una concepción de multiculturalidad según la cual las minorías se niegan a adoptar una visión consensual de la vida social, y son obstinadamente separatistas y etnocéntricas (McLaren, 1993). Detrás hay una concepción de sociedad constituida por acuerdos y consensos mayoritarios: un espacio armonioso de coexistencia entre diferentes y de fusión de horizontes. En esta línea conservadora o "metafísica", la justicia ya existe y sólo necesita ser adjudicada de modo igualitario, según el concepto de "dominación benevolente".

Los *liberales*, entretanto, insisten en la "diversidad" (más que en las diferencias) de las sociedades plurales, donde la "sociedad anfitriona" crea el consenso. La grilla normativa ubica la diversidad cultural y al mismo tiempo contiene (retiene/reprime) la diferencia. Pero las diferencias no siempre se encaminan hacia el consenso; a menudo se manifiestan en formas de disensos, contestaciones y resistencias.

En nuestros países se fomentan y proclaman políticas de *pluralismo*, y en ese sentido se apela a la comunalidad de los diferentes. Con el término "pluralismo" se hizo referencia, en principio, a la posibilidad de convivencia social de culturas o subculturas diferentes, pero sometidas a una cultura dominante (al estilo de las propuestas conservadoras). Con la crisis de los proyectos de homogeneización cultural y el reclamo de derechos por parte de grupos minoritarios y/o subordinados, el sostenimiento del pluralismo puso de manifiesto un nuevo problema: el de la gobernabilidad de lo heterogéneo.

La respuesta *neoliberal* parece otorgar mayor peso a la "novedad" del mercado que a la de la multiculturalidad, haciendo del pluralismo un propósito compatible con la "liberalización" y la "desregulación" económicas. La supuesta contradicción entre autocontroles/dialectos, por un lado, e ideas

regulativas/monopolios transnacionales, por otro, parece resolverse en una concepción de poder reticular, pero impregnado por la lógica de un mundo "mundializado" que sea gobernable/administrable.

Conviviendo con la lógica neoliberal, las diferencias se traducen en atenuaciones de las políticas de identidad y en imaginarios permeables a las "anorexias identitarias".

Desde la *perspectiva crítica* de la multiculturalidad, la diferencia significa el reconocimiento de saberes que se forjan en historias hendidas por relaciones de poder diferencialmente constituidas. Los saberes, las prácticas sociales y las subjetividades se forjan dentro de esferas culturales inconmensurables y asimétricas.

En este marco, la apelación a la comunalidad está basada en cuatro supuestos:

- que la justicia debe ser continuamente creada, continuamente conquistada, continuamente defendida, porque no existe por el solo hecho de que existan las leyes;
- que la democracia significa deshacer las asociaciones que acarrear el cierre al sujeto/ciudadano dentro del discurso de dominación sobre la "otredad" (como es el caso de los *apartheid* raciales/culturales; ver McLaren, 1993: 67);
- que la "otredad" es inherente a la actividad dominante de formación simbólica de una cultura, por lo que es mejor hablar de "hibridez" de/en la cultura; y
- que la identidad es siempre una imbricación o sutura arbitraria, contingente y temporaria de la identificación y del significado, constituida por sucesivas y coexistentes matrices culturales; es una identidad de mestizaje (contra los discursos de los orígenes y las autenticidades) comprendida como penetración en diferentes zonas de intensidad y diferencia.

En lugar de construir subjetividades que simplemente se reafirmen como formas monádicas errantes o atómicas de totalidad, facilitadas por la ética consumista y la lógica del mercado, que saturan las subjetividades, necesitamos cruzar las fronteras e ingresar en zonas de diferencia cultural, para encontrar formas de hablar desde fuera de los sistemas totalizantes, mediante la creación de "identidades de borde" (McLaren, 1993: 70-71).

En el campo de la comunicación, numerosos estudios, investigaciones y ensayos dan cuenta del papel de la recepción (Mattelart, 1991), constituyendo *redes débiles* en cuanto a la acción política, pero fuertes en cuanto a la interpretación/apropiación simbólica, o *resignificación*: auténticas *redes de*

resistencia (Mattelart, 1993: pp. 271-272) y de *antidisciplina* (De Certeau, 1990). Estas redes podrían estar instaurando una segmentación representativa del conflicto y de la apropiación. Sin embargo, cabría preguntarse si las mismas ponen en crisis o hacen correr algún riesgo a la globalización.

Romper las narrativas dominantes de la ciudadanía desde la práctica y el discurso de la pedagogía significa alentar una política de la ciudadanía que genere un nuevo sujeto/espacio de construcción del significado y de la praxis. Significa también alentar a los oprimidos a cuestionar las narrativas fabricadas "para ellos" por los de afuera, a romper las narrativas de la hegemonía de las identidades de mercado y de consumo. Y esto comienza desde el aula, como espacio pedagógico híbrido. El desafío es construir un *nuevo sujeto histórico híbrido* que asuma una resistencia activa frente al posmodernismo; y en el centro de esta construcción está el tema político. Dicho sujeto no es el resultado de la diversidad cultural estática, sino que se constituye en la diferencia crítica. Y desde esa situación se construye como *ciudadano*.

4.3. Alfabetizaciones posmodernas, modelos de educación ciudadana y lucha por la ciudadanía

El problema de la *alfabetización* es amplio y no podemos abordarlo aquí. Sólo decimos que la alfabetización no puede reducirse a una habilidad técnica ni resolverse sólo desde su plano metodológico. Los enfoques de alfabetización "*deben ser desafiados en términos de sus supuestos ideológicos y de los intereses que tales supuestos sostienen implícita o explícitamente*" (Giroux, 1992: p. 261). El analfabetismo ha aumentado por el asedio implacable del consumismo, la privatización, las promesas míticas de la *globalización* y su contracara de pauperización creciente; y ha prosperado como modo de oposición. En general, necesitamos de una *alfabetización crítica* que vincule "*la competencia lingüística con la adquisición de habilidades que permitan a los individuos desafiar el statu quo*" (McLaren, 1994b: p. 38). Una *alfabetización crítica* que asuma y construya nuevas formas de ciudadanía.

Tampoco basta con reconocer la vinculación de la alfabetización con las formas de conocimiento, los modos de comunicación y las prácticas sociales del salón de clases, a partir de los cuales los grupos se definen como sujetos. Con la globalización, el *salón de clases* se amplía: estamos inmersos en un mundo de "*alfabetismos posmodernos (...). Siempre estamos inmersos en formas de... 'pedagogía perpetua'. Porque nunca terminan de enseñarnos. Nunca podemos distanciarnos para reconocer que esas son en realidad formas*

de pedagogía (...). Vivimos en un mundo de múltiples alfabetismos" (McLaren, 1992: p. 80).

La propuesta de la pedagogía crítica posee, como línea directriz, la habilitación de los desposeídos y la transformación de las desigualdades e injusticias sociales existentes. Lo político, aquí, está enlazado con la concepción de *esfera pública*, que representa tanto un ideal como un referente para la crítica y la transformación social. Es el *ágora* de las sociedades de masas. Desde esta línea surge la iniciativa de una *alfabetización posmoderna crítica*, intencionada, si se quiere: *politizada*, frente a la internalización o socialización más o menos espontánea e inescapable de los *alfabetismos posmodernos*.

Las *alfabetizaciones posmodernas "críticas"* implican una percepción dialéctica de los fenómenos de alfabetización posmoderna, a la par de una apropiación política para que esas alfabetizaciones no sean simplemente un nuevo modo de reproducción. Implican una resistencia a "lo-dicho", porque "lo-dicho" suele legitimar la dominación. El *decir*, a la vez que constituye la realidad, puede transformarla²⁹. Giroux y McLaren han insistido en la importancia de la voz como conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los sujetos pedagógicos se enfrentan activamente con la realidad. El discurso, de este modo, está situado históricamente y mediado culturalmente (McLaren, 1994b: p. 273), y debe ser ubicado en un universo de significados compartidos, en símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad. La *resemantización* se logra como acontecimiento colectivo, como *diálogo* (en el sentido de Freire, que va más allá del mero pluralismo liberal).

El otro debe hablar, debe decir su palabra. No debe ser "apropiado y dicho" por el que domina³⁰. El otro debe tener el privilegio hermenéutico, debe tener el derecho de *dar nombre* a la realidad³¹ y decidir sobre su organización y transformación.

A veces podemos malentender el concepto de *otro*, y lo que significa asumir las diferencias políticamente. La *exaltación de las diferencias*, si las diferencias no se perciben como constituidas a partir de relaciones asimétricas de poder, puede revelar a menudo un romanticismo ingenuo y una *exotización*

²⁹ La distinción entre el Decir y lo-Dicho está tomada de Emmanuel Levinas (1971; 1993). Véanse también algunas líneas para la recuperación del pensamiento levinasiano desde la Comunicación, en Huergo (1996).

³⁰ En este sentido se inscriben algunas propuestas de la denominada *antropología posmoderna*, en especial, véase el artículo de Stephen Tyler (1992).

³¹ El *nombra*r es identificar y definir aquellas relaciones sociales y económicas que más claramente afectan las vidas de los sujetos, en particular, la distribución desigual del poder y los recursos (McLaren, 1994b: p. 277).

del "otro". Fácilmente podemos caer en la *Gran Conversación liberal* (McLaren, 1994a: pp. 105-106) y aceptar la dilación como característica del diálogo: mediante la afirmación acrítica de las diferencias, la liberación significará una danza de fantasía pluralista. El pluralismo liberal, en esta línea, puede llevarnos a la inercia política y a cierta cobardía moral.

La finalidad de la "alfabetización posmoderna crítica" es crear *comunidades de resistencia y apropiación*. Crear espacios pedagógicos híbridos que alfabeticen para negar los mandatos de una nueva empresa "civilizadora de bárbaros". Espacios donde la lucha es a la vez material y discursiva. Espacios de resignificación (en el mundo-*global*) de la *praxis* y de la *lexis*: de la acción política de estas comunidades y de la resemantización operada desde el diálogo.

En este marco, y ante las *alfabetizaciones posmodernas*, los modelos de *educación ciudadana* tal vez resultan insuficientes³²; tanto el de *educación ciudadana tradicional*, centrado en el patriotismo o en una idea de socialización entendida como conformismo; como el de *educación ciudadana pluralista*, que ignora las contradicciones y las luchas por la hegemonía, y las situaciones de dominación estructural.

Resulta, además, insuficiente el modelo de *educación ciudadana* centrado en la *soberanía*, por razones que las corrientes críticas han expuesto en distintos momentos del pensamiento. Al analizar Foucault la sociedad occidental moderna, abordada a la luz de la teoría del derecho, observa que éste se encargará de legitimar el poder teniendo a la *soberanía* como discurso justificativo. "*El discurso y la técnica del derecho han tenido esencialmente la función de disolver dentro del poder el hecho histórico de la dominación y de hacer aparecer en su lugar los derechos legítimos de la soberanía y la obligación legal de obediencia*" (Foucault, 1980)³³. En otras palabras, el poder necesita de un sujeto sometido; y dicho sometimiento necesita una justificación racional para ser aceptado por aquél³⁴.

³² Véanse los modelos propuestos por Henry Giroux (1992: capítulo 5).

³³ Foucault sostiene que las relaciones de poder están asociadas con una producción, acumulación, circulación y funcionamiento de los discursos. "*No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad*" (Foucault, 1980). El discurso transmite y lleva adelante efectos de poder. Cuando habla de "discurso verdadero", se refiere a la verdad legitimante de una forma de ejercicio de poder (siendo el poder el mismo que la produce).

³⁴ La insatisfacción (la no gratificación) y el deseo reprimido, producto del "*ser dominado*", deben ser redimidos (disueltos, asimilados, diluidos, aprovechados) mediante acciones sociales positivas. La misma energía del deseo insatisfecho aumenta el deseo, que es aprovechado por la sociedad capitalista para disciplinar, consumir, trabajar, producir, es decir: responder al *principio de realidad*, en el mismo acto de la represión del *principio del placer*. Con referencia a esta cuestión véase: Herbert Marcuse, *Eros y civilización*, "I. La tendencia oculta en el psicoanálisis", Barcelona, Ariel, 1981.

Podríamos afirmar, además, que existe un novedoso modelo de *educación ciudadana*, que corresponde a una narrativa pedagógica *tecnocrática* que tiende a la *des-ciudadanización* de la sociedad política. Esta narrativa tiene, indudablemente, relación con los modelos de ciudadanía/consumo y de ciudadanía/audiencia antes descritos.

El desplazamiento de la *acción* por la *actuación* política ha contribuido a desdibujar o re(des)definir la ciudadanía. La idea misma de *actuación* remite a dos tipos de situaciones. Por un lado, la *actuación* como "simulación teatral", que objetiva de tal modo el heroísmo que a la vez lo atenúa e imposibilita, y que resulta inoperante en cuanto a las transformaciones sociales o a la ampliación de las esferas de derechos en el ámbito de lo público. Por otro lado, la *actuación* como "ejecución", en los términos de las novedosas ritualidades planteadas por los diseños tecnocráticos y sus intereses performativos. Si el *ágora electrónica* está reservada a la actuación política de los "políticos", las actuaciones performativas que constituyen ciudadanía hacen que los neo-ciudadanos se conformen con su papel de ejecutores.

La dilución de la idea de *ciudadano* tiene entonces relación con una redefinición de los conceptos de *sujeto* y *actor social*. Por una parte, resulta más descriptivo hablar de *sujeción* (o *sujetación*) social que de *subjetivación*, como eliminando en esta poco ingenua diferencia el potencial emancipatorio de la ciudadanía. Por otra parte, es necesario repensar la noción de Marcuse sobre el *principio de actuación* (*performance principle*), que es la forma histórica dominante del "principio de la realidad" (Marcuse, 1981: p. 46). Con el avance y las nuevas formas socioeconómicas del capitalismo mundial, los controles adicionales están gobernados por el *principio de actuación*, que estructura a la sociedad de acuerdo con la performatividad económica. Así, se va constituyendo más un tipo de ciudadanía que indica un *performer* más que un *transformer*, un *ejecutor eficaz* más que un *actor social*.

El análisis del pedagogo norteamericano Henry Giroux acerca de la ideología, la cultura y la escolarización desde la perspectiva básica de la Escuela de Frankfurt, lo lleva a reflexionar especialmente sobre la "educación

Necesitamos aquí referirnos al psicoanálisis. "El psicoanálisis ha demostrado que son, predominantemente -si no exclusivamente-, impulsos instintivos sexuales los que sucumben a (la) represión cultural. Parte de ellos integra la valiosa cualidad de poder ser desviados de sus fines más próximos y ofrecer así su energía, como tendencias 'sublimadas', a la evolución cultural". Freud, Sigmund. "Esquema del psicoanálisis", 1923 (1924). En *Obras completas*, Volumen 15, Bs. As., Orbis-Hyspamérica, 1988; Ensayo CXXVI, p. 2740.

Es claro que cuando Freud habla de *energía* que se ofrece (en forma sublimada) se está refiriendo a esa misma *energía* puesta al servicio, en nuestro caso, de la sociedad capitalista, en las formas del trabajo y la acción social, ahora disciplinados. Incluso Freud, en el mismo ensayo citado, habla de una *doma* de lo inmoral (lo instintivo-sexual), donde lo "*inmoral*" haría referencia a la moral capitalista, disciplinante, dominante.

ciudadana" (Giroux, 1992) vinculándola con el poder y la transformación social, y sobre la relación el papel que la escuela tiene en la lucha por la ciudadanía (Giroux, 1993). La *subjetivación* para la que se educa denota participación activa, pensamiento crítico, apropiación de la historia, para que los estudiantes aprendan a ser *sujetos*, aprendan a ser *actores* que colectivamente construyan estructuras políticas que puedan desafiar el sistema de relaciones establecido.

La opción por una *educación ciudadana emancipatoria* se basa en los principios de la crítica y la praxis, interconectando dialécticamente la dinámica del Estado, la economía y la ideología, con el concepto de educación ciudadana. La transformación, en este sentido, de la *educación ciudadana*, por sobre todo, implica reconceptualizar la dinámica relación entre *alfabetización* y *ciudadanía*.

Detrás y operando en la narrativa de la *educación ciudadana emancipatoria*, existen dos procesos de construcción interrelacionados:

- el de una construcción narrativa de la identidad que hable de la esperanza y la liberación, que no se entrampe con identidades relativistas, sino que celebre las diferencias y que demuestre las relaciones y la solidaridad, y que no invite a cerrar prematuramente el significado de la emancipación;
- el de una construcción narrativa de la ciudadanía que tome distancia crítica de los discursos sobre una ciudadanía acabada, clausurada (donde hay un rol por asumir que fue asignado desde una significación dominante), y que sea capaz de hablar de una ciudadanía que se construye constantemente como significado, se conquista incesantemente y se defiende en la práctica permanente de negociación identitaria.

Bibliografía:

- Álvarez, L. (1990), "La mediatización de la política. Reflexiones sobre el ágora electrónica", en *Medios de comunicación y trampas de la democracia*, Montevideo, CLAEH.
- Arendt, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Bajtín, M. (1981), *Dialogic Imagination*, Austin.
- Castoriadis, C. (1993a), "Transformación social y creación cultural", en *Revista Diálogos de la Comunicación*, N° 37, Lima, FELAFACS.
- Castoriadis, C. (1993b), *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 Tomos, Buenos Aires, Tusquets.
- De Certeau, M. (1990), *L'invention du quotidien*, París, Folio.
- Eco, U. (1992), *La estrategia de la ilusión*, Buenos Aires, Lumen/De la Flor.
- Ferry, J.-M. (1992), "Las transformaciones de la publicidad política", en Ferry, J.-M., D. Wolton y otros, *El nuevo espacio público*, Barcelona, Gedisa.
- Foucault, M. (1980), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1993), "La guerra en la filigrana de la paz", en *Genealogía del racismo*, Montevideo, Altamira-Nordan.

- Freud, S. (1923-1924), "Esquema del psicoanálisis", en *Obras completas*, Volumen 15, Bs. As., Orbis-Hispamérica, 1988; Ensayo CXXVI, p. 2740.
- García Canclini, N. (1992), *Culturas híbridas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- García Canclini, N. (1995), "Héroes de la TV", en *Primer Plano* (suplemento de cultura de *Página/12*, 12/11/95), pp. 6-7. Adelanto del libro *Consumidores y ciudadanos*.
- Giroux, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Goody, J. (1977), *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge.
- Goody, J. (1990), *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza.
- Guevara, E. (1990), "Moral y disciplina de los combatientes revolucionarios", en *Ernesto Che Guevara, política e ideología*, La Habana, Ed. de Ciencias Sociales.
- Hall, S. (1993), "La hegemonía audiovisual", en *La mirada oblicua*, Bs. As., La Marca.
- Huergo, J. (1992), "Cada cual atiende su juego. La contribución de las innovaciones a la ideología tecnológica", en *Margen. Revista de Trabajo Social*, Bs. As., N° 1.
- Huergo, J. (1996), "La comunicación desde el otro", en *Oficios Terrestres*, Publicación de la Fac. de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, La Plata, N° 3.
- Keane, J. (1995), "Structural Transformations of the Public Sphere", en *The Communication Review*, San Diego, N° 1, University of California.
- Landi, O. (1991), "Videopolítica y cultura", en *Revista Diálogos de la Comunicación*, N° 29, Lima, FELAFACS.
- Landi, O. (1993), *Devórame otra vez*, Buenos Aires, Planeta.
- Levinas, E. (1971), "Le Dit et le Dire", en *Le Nouveau Commerce*, Cuad. 18-19. Reproducido en *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1987.
- Levinas, E. (1993), *Dios, la muerte y el tiempo*, Madrid, Cátedra.
- Lozano, E. (1991), "Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos", en *Revista Diálogos de la Comunicación*, N° 30, Lima, FELAFACS.
- Marcuse, H. (1981), *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel.
- Mattelart, A. (1993), *La comunicación-mundo*, Madrid, Fundesco.
- Mattelart, M. y A. (1991), "Recepción: el retorno al sujeto", en *Revista Diálogos de la Comunicación*, N° 30, Lima, FELAFACS.
- McLaren, P. (1992), "La educación en los bordes del pensamiento moderno", en *Propuesta educativa*, N° 7, Bs. As., Flacso-Miño y Dávila; entrevista de Adriana Piuggrós.
- McLaren, P. (1993), *Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Paraná, Fac. de Ciencias de la Educación de la UNER.
- McLaren, P. (1994a), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Cuadernos Aique.
- McLaren, P. (1994b), *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- McLaren, P. (1995), *La escolarización como actuación ritual*, México, Siglo XXI.
- McLuhan, E. y M. (1990), *Leyes y Medios. La nueva ciencia*, México, Alianza.
- Ong, W. (1993), *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Quéau, P. (1995), *Lo virtual. Virtudes y vértigos*, Barcelona, Paidós.
- Tyler, S. (1992), "Acerca de la 'descripción/desescritura' como un 'hablar por'", en Reynoso, C. (comp.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa.
- Vattimo, G. (1990), *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós.
- Verón, E. (1992), "Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada", en Ferry, J.-M., D. Wolton y otros, *El nuevo espacio público*, Barcelona, Gedisa.
- Von Clausewitz, K. (1994), *De la guerra*, Bogotá, Labor.

5/

De la arquitectura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo

María Belén Fernández

La escuela es, ciertamente, uno de los símbolos que mejor definen la modernidad, comprendiendo tanto el mandato social fundante y sus muros como lo que acontece en ella.

Las prácticas realizadas en comunicación/educación en el ámbito escolar, nos remiten a mirar esos muros y no-muros, "*esos aparentes silencios de la arquitectura, lo no construido: el espacio*" (Arias y Eleasnar, 1985). El ámbito escolar nos abre y re-abre preguntas en torno a las construcciones, el espacio, su significatividad; hablan de un modelo pedagógico y del mandato impreso en uno de los escenarios cotidianos de interacción que la modernidad le ha asignado a la infancia.

Pensar en la arquitectura escolar en un marco de Comunicación/Educación implica avanzar en líneas superadoras de la contradicción objetivismo-subjetivismo. El edificio escolar ha dado lugar a una mirada objetivista a través de los estudios que la disciplina ha desarrollado con criterios de racionalidad específica, y una mirada subjetivista ha sido desarrollada por la etnografía educativa (Rockwell, Ezpeleta) y la etnometodología (Schutz, Garfinkel). Desde una perspectiva estructural constructivista, pensar el espacio implica analizar la realidad de manera relacional: *lo visible que esconde lo invisible que lo determina*.

La arquitectura escolar resulta escenario de interiorización muda de un modo de comunicación y matriz de significado de la comunicación educativa. La arquitectura no es sólo arcaica (cfr. Martín-Barbero, 1991: 90), sino que es un elemento *residual* que puede condicionar efectivamente determinadas prácticas comunicacionales y educativas, y no otras.

El espacio tiene en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico: enfocar esta mirada sobre el espacio escolar pretende aportar no sólo lo que la historia legitimó en sus monumentos, sino algunas pistas para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y, por ende, la *potencialidad transformadora del espacio*.

¿Cuál es el *imaginario social escuela* que en cada época histórica definió el diseño de edificios escolares? ¿Cuáles los modelos pedagógicos instalados que construyen y hacen de marco del imaginario? ¿Cuál es la función asignada a la escuela? ¿Cuáles los trayectos sociales y las regiones que significan y resignifican los muros? Escuela: ¿establecimiento, institución, lugar, espacio, sede?

5.1. Algunos enfoques acerca del espacio escolar

La necesidad de un encuadre de referencia y el uso reiterado de un mismo sitio destinado a la educación fueron marcando las características del edificio escolar, a la vez que dando origen a la noción *escuela-establecimiento*, la cual denota el lugar fijo, que, desde una lógica burocrático-administrativa, constituirá la base de esa pirámide organizacional que son los Sistemas Educativos.

La noción de *escuela-institución* denota una parcela del espacio social. El espacio social presenta parcelas que son las instituciones: una de ellas es la institución escuela, la cual es un producto histórico definido por un mandato social fundante, que se expresa en el currículum prescripto. Este actúa como organizador de la actividad de la institución educativa y redefine los contratos encadenados pedagógico-didácticos en cada aula, en la relación docente-alumno.

La institucionalización aparece cada vez que se da una *tipificación recíproca de acciones habitualizadas* por tipos de actores. Toda tipificación de esa clase es una institución (Berger y Luckman, 1993: 76).

Los campos sociales constituyen espacios estructurados que, para funcionar, requieren que haya algo en juego y que se esté dispuesto a jugar.

Los actores de un campo están dotados de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes innatas del juego, como una aprehensión sincrónica (Bourdieu, 1991: 135-136). La escuela resulta, como todo espacio habitado, un campo social destacado para la objetivación de los "principios generadores". Es el escenario donde se despliega toda una danza corporal, movimientos, miradas, gestos, discursos donde se conforman esos *habitus*. El cuerpo está notablemente "implicado". Hace una "puesta" (*enjeu*) que muestra esa "implicación" (*investissement*), en el doble sentido de inversión del cuerpo en la "puesta" y de inmersión en el juego institucional (Bourdieu, 1991) que conforman una "*postura social*" (Giddens, 1991).

Los antropólogos que han investigado en etnografía escolar han podido comprobar cómo dentro y fuera del aula rigen acciones simbólicas: el patio de recreo, los pasillos, los baños, los rincones, la vereda de entrada, la dirección, cada uno posee rituales propios del mundo simbólico que constituyen. Cada uno de estos lugares lleva huellas del espacio histórico, contenedor de mitos, de mandatos instituidos y de prácticas instituyentes, posibilidades de sentidos que resisten dichos mandatos (Melich, 1996). Estos espacios marcan lugares e indican valores. Pierre Bourdieu plantea que el peso y el valor simbólico del espacio marca "umbrales" que distinguen dos espacios definidos por oposiciones, en relación con movimientos del cuerpo y trayectos socialmente cualificados; dirá: *el espacio es el lugar en el que el mundo se invierte*. El afuera y el adentro, espacios femeninos y masculinos, lo público y lo privado.

Una mención aparte merecen los *objetos mediadores* que son portadores de sentido y actúan como la escenografía y el vestuario de cada puesta en escena del aula. Son formadores de identidad y aportan a la conformación del *habitus*-alumno y del *habitus*-docente. El guardapolvo blanco es el vestuario imprescindible que marca el espacio social y las relaciones que define el juego; todo cuanto se desarrolle sin él es "extracurricular". Es, a la vez, símbolo de una profesión junto con la tiza y el pizarrón: las carpetas, los registros, el portafolios, son un segundo escudo cada vez que se entra a escena y el docente se "enfrenta" con los alumnos. El cuaderno de clase, los útiles escolares, los boletines, los cuadros de honor, el cuaderno de comunicaciones, son objetos que controlan al alumno lo definen y establecen su orden de mérito. De acuerdo con los diversos modelos pedagógicos, fueron incorporándose nuevos objetos mediadores y eliminándose otros.

El mobiliario escolar fue estudiado desde el inicio de la modernidad, desarrollándose manuales que especificaban dimensiones, formas y ubicación; éstos fueron variando de acuerdo con las funciones asignadas a la escuela. Del

banco único de la escuela lancasteriana, a los pupitres dobles o individuales fijos que disciplinaron el cuerpo de generaciones; luego se pasó a las sillas-pupitre individuales y las mesas grupales, formas distintas de la ortopedia escolar. La manera de administrar el arreglo espacial del aula ha sido *sociofugal* en vez de *sociopetal*, es decir: ha estado diseñada para inhibir interacciones sociales más que promoverlas (McLaren, 1995).

Marc Auge, en su trabajo sobre la sobremodernidad y los no-lugares, caracteriza a los lugares de la modernidad como identificatorios, relacionales e históricos. El *"lugar antropológico es principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquellos que lo observan. El plano de una casa tiene reglas de residencia... tiene posibilidades, prohibiciones y prescripciones, cuyo contenido es espacial y social"* (Auge, 1995). En este sentido, Michel de Certeau define al *lugar* como una *configuración instantánea de posiciones* y al *espacio*, en cambio, como el *lugar practicado*.

Desde la teoría de la estructuración, no se emplea el concepto de lugar para designar un punto en el espacio. Anthony Giddens opta por el de *sede* como una *"disponibilidad de presencia que denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción"* (Giddens, 1995), como contextualidades de interacción que Goffman (1963) tipifica como: reuniones, ocasiones sociales, interacciones difusas o interacciones convergentes (por encuentros o rutinas). Desde esta perspectiva, toda interacción social es una interacción *situada en el espacio y en el tiempo*, una ocurrencia oportuna y ritualizada de los encuentros. Los aspectos específicos de los escenarios también se usan como rutina, para constituir el contenido de una interacción social. *"Una de las razones que me llevan a utilizar el término sede más que lugar es que propiedades de escenarios reciben un uso sistemático por parte de agentes en la constitución de encuentros por un espacio y un tiempo"* (Giddens, 1991: 151).

Con la idea de *umbrales* de Bourdieu, se vincula lo que Giddens señala como *fronteras* que definen una *región*: éstas pueden ser simbólicas y poseer marcadores físicos.

La regionalización está referida a una zonificación de un espacio-tiempo en relación con prácticas sociales ritualizadas; esa cotidianeidad está marcada por recorridos con frecuencias específicas y contenidos diversos. Las rutinas presentan intervalos de presencia semanales, diarios esporádicos e implican desplazamientos que denotan sendas o recorridos con atribución de significado. La regionalización puede incorporar zonas de gran variabilidad en el recorrido, regiones de recorridos amplios (mucho espacio durante un largo tiempo); cuando las interacciones de recorrido son considerables se da la

institucionalización. Se definen estaciones en el recorrido de la rutina cotidiana, determinantes y provocadores de interacción. Una escuela es una estación; sus características físicas comprenden: las imaginarias fronteras entre una clase y otra, entre una clase con el maestro y la irrupción en ella del director, etc.

La noción de sede desarrollada presenta tres aspectos notorios:

- la distribución de encuentros que se producen en su interior por un tiempo y espacio.
- la regionalización interna.
- la contextualidad de las regiones individualizadas.

La escuela presenta fronteras cerradas: sus bordes físicos están separados con mucha claridad del afuera: murallas, paredones, rejas. En el interior del cerco se presenta una coordinación estricta de los *encuentros seriales*; la distribución de un área de acceso garantiza la eliminación dentro del cerco de encuentros intrusivos del exterior. *"La regionalización cerca zonas de espacio-tiempo, un cercamiento que permite sostener relaciones diferenciales entre regiones "anteriores" y regiones "posteriores", que los actores emplean para organizar la contextualidad de una acción y el mantenimiento de la seguridad ontológica"* (Giddens, 1995: 156).

La división regional interna o partición es un dispositivo del poder disciplinario, en el que cada individuo tiene su lugar específico en cada momento de la jornada: "no se puede circular por los pasillos en horas de clase". La definición de regiones anteriores/posteriores estaría indicada por la disponibilidad de presencia. El docente cuenta con una región posterior, la sala de profesores, donde los alumnos no entran; para los alumnos, las regiones posteriores se sitúan en algún lugar de las estrechas *fronteras temporales* entre clases, supongan o no desplazamiento.

El contexto que presenta el aula y la postura espacial de maestro y alumnos es diferente de la que rige la mayoría de otras interacciones en las que intervienen componentes gestuales, faciales, etc. Aun así, la permanencia de esa interacción difiere en el modo de designarse, de nombrarse el maestro y el alumno: señorita, maestro, profesor; al alumno, por el apellido, cuando en otras interacciones dicha disponibilidad de presencia implica un trato personal.

El sistema ritual escolar presenta microrituales y macrorituales que tienen diversas funciones. Estas funciones, según las describe Peter McLaren, pueden ser: de instrucción-formación, de intensificación (cuya función es renovar el compromiso de los participantes del ritual), de resistencia. Todos

ellos definen tipos de interacciones sociales de los actores en lugares y tiempos precisos.

Se delimita lo que McLaren llama "*estado del estudiante*" y "*estado de la esquina*", que constituyen los repertorios de rituales que dan forma a las interacciones del estudiante, en el aula, en la escuela, o en la vereda o esquina de la escuela.

El *estado del estudiante* lo caracteriza como racional, preciso, de tipo monocromático; el trabajo es el arco ritual, es generador de tensión, resistente a la fluidez; la acción es dirigida, jerárquica; la forma es el gesto. En cambio, el *estado de la esquina* se caracteriza por ser emocional y catártico, azaroso e impreciso; el marco ritual es el juego; la acción es espontánea; la forma es el movimiento, es flexible e improvisado (McLaren, 1995).

5.2. Algunos saltos históricos acerca de los lugares del saber

A lo largo de la historia, la concepción que el hombre tuvo sobre sí mismo y el mundo la plasmó en sus obras, sus monumentos, expresiones tangibles de la permanencia y de la duración. La escuela no quedó al margen de ello. La arquitectura escolar ha nacido para plasmar sucesivas concepciones filosóficas, pedagógicas, culturales y sociales en el edificio escolar.

La arquitectura es una de las formas como se perpetúa y se garantiza la continuidad de un modelo socio-político e ideológico; cuando se producen rupturas en dichos modelos, se presentan discontinuidades en el espacio en una continuidad temporal. Así, pues, analizar la diversidad de ofertas existentes de infraestructura instalada en educación permite comprender a los espacios educativos como lugares preexistentes, que sobrevivirán a las discusiones actuales. En una misma localidad, se suma la escuela del siglo pasado, la escuelita de barrio del Plan Mercante, las futuristas estructuras de hormigón armado, el centro de Adultos en la Sociedad de Fomento y las aulas modulares; a la vez que en una misma escuela la noción de *educación* tuvo diversos sentidos: las paredes fueron testigos de discursos pedagógicos diversos y cercos que definieron sus alcances.

La arquitectura es, pues, "*un operador para la transformación de los individuos por cuanto actúa sobre aquellos a quienes abriga, conduce hasta ellos los efectos del poder, ofreciéndoles un conocimiento*" (Foucault, 1993).

Desde las antiguas universidades de Takshasila y Nalanda, en la India del Siglo VII a.C., hasta hoy, la educación y las construcciones escolares han

hecho una larga trayectoria, aunque el término *arquitectura escolar* tiene apenas poco más de un siglo: el primer tratado lo escribió Henry Banard en 1838. Los primeros edificios construidos especialmente para la educación fueron levantados para universidades: ellos son la universidad de Alcalá de Henares, la de Salamanca y el seminario del Escorial, en el Siglo XVI; el colegio de las cuatro naciones, en París, y las universidades de Oxford y Cambridge, en Inglaterra (Frias, 1968).

El hombre antiguo construyó grandes sistemas filosóficos, detenido en el análisis sobre sí mismo y el mundo circundante, los cuales, llevados al plano cultural, social y político, marcan el período del apogeo griego y su "*polis*"; ésta fue la expresión de un valor traspolado a todas las áreas, incluso, la educativa. El hombre era formado para ser defensor de su ciudad: el ideal del guerrero. Cuando este sistema, forjado en torno a la ciudad, se diluye, en el sentido de que el griego comprende que *no basta cuidar las fronteras de su ciudad, sino que es preciso crear un hombre dentro de ella que defienda su valor*, entonces el hombre es formado para ser político: el ideal del "*zoón politikón*". Así prescriben leyes que determinan las horas de asistencia a la escuela (*didaskaleion*) y al gimnasio (*palaistra*). El niño, *pais*, era llevado diariamente a ambos espacios por un esclavo de confianza de la familia, que pasó a denominarse *paidagogos*; sus funciones siempre estaban relacionadas con el desplazamiento y acompañamiento en un trayecto que cruzaba la ciudad hacia un lugar definido más por su carácter lúdico o de dispersión que de obligatoriedad. La crisis de la destrucción de su ciudad significó un replanteo para el hombre helénico: nace el ideal del sabio; su escuela era concebida como la "*enkyclos paideia*".

El hombre humanista romano, el orador, despliega su poderío político sobre una vastísima cultura popular. El lugar de lo público, de la asamblea y el poder define las construcciones romanas con un sello imperial. La antigüedad fue una sociedad espectáculo, que, a través de circos, teatros y templos, hacía accesible a una multitud de hombres la inspección de un pequeño número de objetos. La Edad Moderna planteará un problema inverso: "*procurar a un pequeño número o incluso a uno solo la visión instantánea de una gran multitud*" (Foucault, 1992: 219).

La Edad Media destaca la vida religiosa; sus inicios se ven marcados por el alto valor dado al clérigo docto. Lo arquitectónico se expresa en la construcción de iglesias y lugares sagrados, monasterios y cofradías, y dentro de ellas se concentra la vida cultural y educativa. Las escuelas fueron monacales y catedralicias, y de ellas se originaron la primeras universidades,

como París, Salerno, Bolonia. El espacio social medieval quedará marcado por la temporalidad en la regularidad de la "liturgia de las horas" y la "celda-clausura", que definirá un lugar diverso del resto y cerrado sobre sí mismo: todas estas cuestiones de orden serán tomadas posteriormente en el programa de la modernidad y sus mecanismos disciplinadores.

El Renacimiento trae un nuevo interés por la antigüedad clásica, forjándose una corriente humanística. Aparecen las escuelas desvinculadas de la catedral, creadas con un fin específico y delimitado. Se construye la "Casa Giocosa" de Victoriano da Feltre, que pretende crear en la escuela una experiencia de juego y alegría para los niños, comenzando a pensarse la educación más allá del enciclopedismo de la Universidad, produciéndose las primeras propuestas en torno a las escuelas elementales.

En la modernidad, caracterizada por la coexistencia del capitalismo, la industrialización y la democracia, la escuela sería la encargada de transmitir los saberes necesarios para el nuevo orden mundial. Los nuevos Estados Nacionales desarrollarán, a través de la escolarización, la estrategia que legitimará la hegemonía de la nueva burguesía y amalgamará el proyecto liberal: progreso, ilustración-racionalismo, homogeneización y normalización del diferente.

Algunos definirán a la Escuela y su función como la redentora de la humanidad, "*esta escuela nace con un sentido misional, viene a redimir a los hombres de su doble pecado histórico, la ignorancia y la opresión política. La ilustración los hará otros. La escuela era la llamada a realizar la gran obra y los maestros serían los apóstoles laicos de la gran cruzada*" (Zanotti, 1981). Se definirá un nuevo sujeto pedagógico que integrará las demandas de dichas transformaciones.

Con Juan Amós Comenio (1592-1670) se concibe a la escuela con una función más amplia que ser el lugar de instrucción. Surgen nuevos métodos que van definiendo una filosofía educativa. El "*todo a todos*" de la *Didáctica Magna* prescribió una normativa estructurada del "saber hacer" del docente. La finalidad de su didáctica ha de ser "*investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar y los que aprenden más que aprender, las escuelas tengan menos ruidos y molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho; la república cristiana, menos oscuridad, confusión y desidia y más claridad, orden, paz y tranquilidad*" (Comenio, 1657). Comenio describe en detalle tiempo, espacio, disciplina y orden:

"II- Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación" (Cap. X. Fundamento II)

"III- Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él" (Cap. XIX, ap. 20).

"El maestro ante la clase permanecerá sobre una tarima elevada y observará a sus alumnos exigiendo que fijen en la suya su mirada... El maestro como el sol esparcirá sus rayos sobre todos mientras sus alumnos con sus ojos, oídos y espíritus atentos aprenderán cuanto se expone de palabra, con el gesto o el dibujo".

"...no hay que inferir tampoco de esto que la escuela debe estar siempre llena de gritos golpes y cardenales, sino por el contrario, colmada de vigilancia y atención, tanto por parte de los que aprenden como de los que enseñan..."(Cap. XVI, ap. 4).

Según Varela y Álvarez Uría, las condiciones sociales que permitieron la aparición de la llamada Escuela Nacional en la modernidad son la definición de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación del niño, la aparición de un cuerpo específico de especialistas en educación, la destrucción de otros modos de socialización, característicos del medioevo, y la institucionalización de dicha enseñanza mediante la obligatoriedad escolar decretada por el poder público y legitimada por el orden jurídico.

La delimitación de la infancia como etapa de la vida es caracterizada con ciertos rasgos como son: *maleabilidad*, por tanto con capacidad para ser modelada; *debilidad*, por tanto con necesidad de tutela; *rudeza*, que precisa civilización; y *flaqueza de juicio*, que requiere desarrollo de la razón, es decir naturaleza que debe ser encauzada y disciplinada. Comienza así la escolarización que Varela y Álvarez Uría define como encierro y secuestro de niños pobres: una cuarentena. *"Para que exista esta cuarentena se delimita un espacio de encierro, lugar de aislamiento, pared de cal y canto, que separe a las generaciones jóvenes del mundo y sus placeres"* (Varela y Álvarez Uría, 1991: 26-27). El modelo del nuevo espacio cerrado es diferenciador de acuerdo con las clases sociales; distinto es el colegio de los jesuitas de las escuelas de recogida de niños pobres.

Esta nueva configuración de infancia alejará a los niños de los espacios públicos reservados para los adultos, creando una distancia social generadora de prácticas cotidianas diferenciadas, manifiesta en los juegos, los espacios

culturales legitimados, el tono y las expresiones hacia los niños. Los rituales que instituirá la escolarización definirán formas de socialización marcadas fundamentalmente en la relación docente-alumno, que anularán la participación de los niños y adolescentes en aquel lugar creado para ellos; establecerán gestos, tonos de voz que impostarán superioridad. Surgen entonces los especialistas, apóstoles de la ilustración, los maestros. En el caso de la educación de niños de primera infancia, los gestos, los tonos, idiotizarán, pondrán límites, crearán una realidad ficticia sin conflictos, un cuento de hadas para una edad de fantasía.

Las ideas de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) y Fröbel (1782-1852) produjeron en la educación una verdadera revolución. La escuela elemental sistemática se impone como una etapa fundamental del niño; el educador de infantes surge como una nueva profesión antes relegada a los esclavos.

Así comienza Pestalozzi en una modesta casa familiar a practicar sus métodos. Tanto sus ideas como las del británico Lancaster (1778-1838) influyen en toda Europa, comenzando la construcción de pequeños edificios para la enseñanza elemental, generalmente constituidos por un gran salón de forma rectangular donde se ubicaban de cincuenta a doscientos alumnos, a lo largo de mesas paralelas, custodiada cada hilera por un celador; el maestro se ubicaba sobre un estrado especial flanqueado por altas columnas, a modo de escenario, a fin de darle mayor autoridad y jerarquía. El salón de enseñanza se completaba con pequeñas salas de "recitado", donde los educandos repetían a los celadores las lecciones que se les explicaban dentro de una rigurosa disciplina. La iluminación se recibía por pequeñas ventanas proyectadas a una altura mayor que la de los niños y la ventilación se realizaba a través de puertas y ventanas

Para ayudar al maestro, se elige a los mejores alumnos como oficiales observadores, repetidores, quienes hacen leer a los alumnos de a dos, oficiales de escritura, habilitados de tinta y visitantes de familia, quienes investigan en las familias sobre los alumnos que no han asistido algún día a clase.

Al iniciar el siglo XIX, una verdadera avalancha de niños intentaba llegar a la escuela elemental, generalmente parroquial; de allí que su expresión arquitectónica era una continuación de la del templo que la albergaba. La dificultad de aplicar los nuevos métodos pedagógicos en los escasos espacios disponibles, unido a un gran hacinamiento de alumnos, obligó a pensar en modificar el ámbito educativo. Así aparecen, en las postrimerías del siglo XIX, los primeros manuales de construcción escolar, dentro de las cartillas de

enseñanza, donde se establece que las edificaciones estén dispuestas en círculo, abiertas hacia el interior, con un patio central que permita con una sola mirada verlo todo; las aulas reducidas se establecen a intervalos regulares; los baños poseen medias puertas.

En lo arquitectónico, el apogeo de la modernidad se caracterizó por la grandiosidad, el artificio, la fantasía en los adornos, el uso generoso de elementos clásicos, como columnas y cúpulas.

La formación de la sociedad disciplinaria transitó por dos imágenes de disciplina: por un lado, aquella *disciplina-bloqueo* de la institución cerrada ubicada en los márgenes, dirigida hacia funciones negativas; por otro, la *disciplina-mecanismo* que, a través de un dispositivo funcional, mejora el ejercicio del poder volviéndolo más rápido, eficaz y sutil. La extensión progresiva de un esquema disciplinario a otro, a lo largo del siglo XVII y XVIII, implicó una transformación histórica sostén de la modernidad: de la disciplina de excepción, del distinto, de la separación, a la vigilancia generalizada, patentizada en el panoptismo (Foucault, 1992: 213).

Este dispositivo funcional aportó tres elementos claves en lo que se consolidó como *imaginario escuela*: la observación individualizadora, la caracterización y la disposición analítica del espacio. La escuela-edificio es, en la modernidad, operador del encauzamiento de la conducta, "máquina pedagógica", como la definiría Foucault; su diseño pasa de la clausura y el muro al cálculo de aberturas y de transparencias, de la celda monástica al aula. "*En la organización de celdas lugares y rangos las disciplinas crean espacios complejos que son al mismo tiempo arquitectónicos, funcionales y jerárquicos*" (Foucault, 1993). Son espacios que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos; a la vez, el ordenamiento temporal de regulación de la jornada escolar.

"*Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos*" (Foucault, 1993: 147).

Uno de los aspectos que se introdujo en educación fue el *agrupamiento de los alumnos por grados*, que hizo variar el viejo aspecto teatral del espacio educativo.

5.3. La construcción de escuelas en la Argentina: primera etapa

La infraestructura existente en el país a principios del siglo pasado estuvo compuesta por precarios ranchos o piezas alquiladas; en los mejores casos, viviendas familiares donadas, adaptadas a los efectos de escuelas elementales. En muchos casos, el mobiliario era provisto por los alumnos. Las modificaciones realizadas en la segunda mitad del siglo fueron de calidad y no cantidad.

En 1818, Diego Thompson introduce en Buenos Aires el sistema lancasteriano o monitorial, el cual influirá en la organización de muchas escuelas de Buenos Aires y del interior. La definición de la escuela como institución moderna fue modificando la imagen de los edificios y del rancho de adobe o la casa que no se distinguía de las viviendas; se construyeron edificios representativos en la ciudad o los barrios en los que se los emplazaba. El carácter emblemático definía el realce y la jerarquía que se le otorgaba como función.

En los primeros planes de construcciones escolares de esta época, podemos observar la *monumentalidad* de los proyectos, donde se imponen esquemas cerrados con grandes patios, custodiados por galerías a las que daban las aulas alineadas; el ingreso del edificio, siempre imponente con un gran hall en comunicación con el sector educativo. Las aulas de forma rectangular, iluminadas pobremente y con mobiliario fijo. La expresión estética estaba dada por la arquitectura gótica, especialmente, con reminiscencias de las griegas y romanas.

Los edificios escolares pensados por los pedagogos argentinos de fines de siglo XIX y principios de siglo XX han sido definidos con criterios disciplinadores e higienistas. Lugones sostuvo la necesidad de que cada escuela contase con una piscina con capacidad para quince alumnos, los cuales deberían bañarse dos veces por semana; en el centro de la piscina, sobre un macizo, un maestro dominaba los cuerpos civilizados. Rodolfo Senet advirtió sobre la ubicación de los locales escolares definiendo como criterios "*la equidistancia de los domicilios de los alumnos, el fácil acceso y la no existencia de lugares de inmoralidad, mercados, talleres o grandes fábricas donde los alumnos podrían tomar ejemplos nada edificantes y que están en perjuicio con la decencia y la cultura*" (Puiggrós, 1990).

En Buenos Aires, son reflejo de este modelo las escuelas "Catedral Norte", "Carlos Pellegrini" y "Julio A. Roca", escuelas monumentales concebidas como "templos del saber".

La monumentalidad de las obras y su localización en el casco urbano concentran el sentido del emplazamiento. En las ciudades del interior de la

provincia, se asignaban terrenos en el casco central sobre la plaza, junto a los otros ámbitos de poder: el ejecutivo-municipio, la iglesia catedral y, en muchos casos, el correo, anticipo del lugar de la Comunicación. En una etapa posterior de expansión, se propuso extender los alcances de la civilización hasta los márgenes y las escuelas construidas se imponen con una presencia exótica y venerable en barrios planos, junto a construcciones de viviendas familiares sencillas. Fue parte de la segunda conquista del desierto urbano.

En octubre de 1876 fue sancionada la ley promovida por Sarmiento, por la que se dispuso la apertura de la Escuela Normal de Profesores de Paraná, y en 1887 se proyectaron los planos de la primera escuela normal de la ciudad de Bs. As.: la Escuela Mariano Acosta (Catedral Norte)³⁵.

La localización definida para esta escuela fue el barrio de Once, a dos cuadras de plaza Miserere, al límite del casco urbano de la ciudad. En esa época, el barrio se caracterizaba por la existencia de barracas de acopio de lanas y otros productos agrícolas, un baldío destinado a la descarga de los carros de basura. El segundo director del establecimiento, Honorio Leguizamón, la encontraba demasiado alejada del centro y decía: "...*impide tener un contingente de alumnos más selecto y numeroso. Muchos padres ignoran o desconocen su importancia*" (Schávelzon, 1989). Esta apreciación referencia el sector social al que se destinaba la Escuela Normal y la significatividad que ésta tenía en el contexto social.

Cuando las dimensiones del terreno lo permitían, se diseñaba un conjunto de aulas contorneando un patio central; en cambio, en los terrenos anchos y poco profundos eran preferibles los pabellones aislados, vinculados por un corredor lateral de acceso. Las dimensiones de las aulas no eran tan generosas como las dimensiones del edificio hacían suponer. El mobiliario para las escuelas normales fue seleccionado por Sarmiento entre diversas ofertas existentes en Europa y EE.UU.; los pupitres fueron traídos del Canadá.

El diario de sesiones del Senado de la Provincia de Buenos Aires (Archivo Histórico de la Provincia) da cuenta, como primera previsión presupuestaria para la construcción de edificios escolares, la nota 8 del 22 de abril de 1875 sobre: "Proyecto sobre estudio de una escuela teórica-práctica de oficio", y en diciembre de ese año nota 137: "Proyecto de presupuesto de la Dirección General de Escuelas, para 1876".

³⁵ El constructor debió atenerse a las pautas establecidas por la ley de Obras Públicas elevando junto al proyecto un informe preciso al Inspector de Obras Arquitectónicas en el que menciona: "*He confeccionado los planos y presupuestos para el edificio destinado a la escuela Normal de Capital, habiendo solicitado y obtenido del director de la Escuela un detallado programa a objeto que ese edificio respondiese a las necesidades de la enseñanza*" (Schávelzón, 1989).

En una compilación realizada por el propio Archivo Histórico de la Provincia, sobre la federalización de Buenos Aires y la fundación de la ciudad de La Plata, se cita: "*Inmediatamente después de la fundación de la ciudad (La Plata) fue la instalación de las escuelas, si bien el número de inscriptos en los primeros años no parece justificar el número de escuelas, se respondió al deseo de no privar de la enseñanza a los niños cuyos domicilios estaban situados a largas distancias del centro urbano: Tolosa, Hornos, Quintas, cuya comunicación era difícil por falta de medios de transporte. Se las instaló en parajes donde existían niños en edad escolar, cualquiera fuese su número y distribución, respondiendo así a un plan que contemple el probable crecimiento de la ciudad*" (...) "*Para la fundación de escuelas el Poder Ejecutivo concedió al Consejo General de Escuelas 34 y media manzanas (Archivo Histórico, sección: C.G.E. 1882), las que en Noviembre de 1882 fueron elegidas y ubicadas dentro del plano del municipio. Las autoridades escolares se instalaron en la ciudad en 1884 en la escuela N° 3*" (Diario *El Día*, 26/4/1884).

En 1887 se fundó la Escuela Normal N° 1 de La Plata, cuyo edificio se construyó a las espaldas de la entonces catedral (hoy Iglesia San Ponciano); su directora fue la maestra norteamericana Miss Mary O. Graham. Con posterioridad, en dicho edificio funcionó el Liceo de Señoritas Víctor Mercante.

Este es uno de los ejemplos que mejor representan tal período de construcción monumental: uso de materiales pesados (mármoles, por ejemplo) y la majestuosidad en sus frentes, con influencias románicas y clásicas. Se caracteriza por el diseño cerrado que mira hacia adentro, con la rigidez del banco fijo y la mirada obligada a la negra pizarra.

El aula estaba diseñada en relación con una clase magistral; en el patio cubierto para el recreo, sólo estaban los alumnos el 10% del tiempo transcurrido dentro de la escuela. Los espacios eran pensados para una única función; la escuela era concebida como una sumatoria de espacios independientes y absolutos, inflexibles a todo cambio: museo, biblioteca, salón de actos, galerías, organizados con un riguroso concepto de compartimentalización de la actividad pedagógica. El espacio actuaba como disciplinador ubicando los cuerpos en espacios con contenidos fijos.

Desde las escuelas normales se construyeron rituales escolares instalados con tal fuerza que a cien años siguen siendo vigentes y constitutivos del *habitus* docente. Estos rituales eran pautados en manuales de didáctica y fundamentalmente por la conducción permanente de las maestras norteamericanas, esqueleto del proyecto normalista sarmientino:

- formarse por orden de estatura permitiendo la visión del maestro de todos los alumnos y definiendo una distancia fija;
- la "táctica del concierto" que impone uniformidad de voces y evita la distonía, serán los rituales de saludo, de recitado en la ceremonia de apertura y cierre diarios, y paulatinamente se constituirán en la rítmica que marcará los diálogos docente-alumno, sesgados por un verbalismo expositor docente como monopolizador de la palabra;
- la localización dentro del aula, el desplazamiento del docente por las "calles" del aula, pararse junto al banco cada vez que el alumno se dirige al maestro, etc.

El perfil de las maestras normales norteamericanas que dejaron su impronta en "el buen docente" se puede observar, por ejemplo, en la biografía escrita de Miss Mary O. Graham por una alumna y discípula, Raquel Camaña: *"Sarmiento en un rasgo de genial egoísmo, de entre todas las profesoras norteamericanas que trajo para organizar la escuela normal Argentina, escogió a 'Miss Mary', para fundar una escuela normal en San Juan. Allí formó maestras, allí formó madres, allí formó mujeres. Llamada después a la Plata como fundadora de la escuela normal. (...) Miss Mary se ocupaba ante todo, por obtener de cada alumno 'el buen animal' de que nos habla Spencer (...) La disciplina era férrea impuesta de adentro afuera por cada alumno juez de sí mismo en toda ocasión ordinaria, sometido al tribunal de sus condiscípulos en casos gravísimos, la enseñanza era tan profunda, tan individual, tan personal que hacía de cada escolar un eterno alumno de la vida."* (Chavarría, 1947: 373).

Las huellas del sujeto pedagógico sarmientino (Puiggrós, 1994) estarán presentes en la constitución del imaginario *escuela* en la argentina, *tan profundo, tan individual* como para permanecer sin estarlo, como para quedar fijado luego de "la cuarentena" en el banco de alumno y todo cuanto desde allí se veía.

Muchas fueron las transformaciones de la primera mitad del siglo XX en las ciencias sociales que fijarán los rumbos de la pedagogía y la escuela; no obstante, este modelo, sus espacios y prácticas son profundamente constitutivas del ser docente hoy.

5.4. La segunda etapa: el peronismo

Los aportes de las ciencias sociales fueron configurando el movimiento de la Escuela Nueva que marcarán un imaginario social *escuela* distinto; y, por

lo tanto, se inicia otra etapa en la arquitectura escolar. A partir de la década del treinta, empiezan a tomar forma, enmarcados en las corrientes antipositivistas, proyectos pedagógicos de perfil humanista, centrados en los intereses de los sujetos; entre ellos, se destaca el proyecto *Escuela Activa*.

El nuevo imaginario social *escuela* modificó la práctica educativa en el interior de la institución; estas fueron de un peso tal que crearon una imagen escuela centrada en la relación docente-alumno y en la metodología, modificándose el curriculum prescripto con numerosas y distintas variantes. Estas fueron tenidas en cuenta al pensar el edificio escolar como demandas de los actores y de los Sistemas Educativos.

Los métodos y prácticas de la educación quebraron su rigidez. A su vez, el avance de las poblaciones rurales sobre los núcleos urbanos generó nuevos problemas que la educación debió colaborar en resolver. Los costos de construcción aumentaron considerablemente.

El urbanismo, como técnica, entra al estudio sociológico de los núcleos urbanos y la escuela va a formar parte del equipamiento de la ciudad, jugando la planificación de las construcciones escolares, por primera vez, un papel importante. El funcionamiento del edificio escolar se hace más complejo: educadores por un lado y arquitectos por el otro intentan encontrar soluciones, y de esta manera la arquitectura escolar surge naturalmente como especialidad (Frías, 1968).

En nuestro país, el segundo momento clave en la expansión del sistema corresponde a las construcciones inscriptas en el marco del "Primer Plan Quinquenal", llevado adelante por el gobierno del presidente Juan Domingo Perón, que en la provincia de Buenos Aires se denominó "Plan Mercante," en referencia al gobernador bonaerense.

Dicho plan consistió en una reactivación económico-social llevada adelante mediante doce leyes que especificaron lo respectivo a cada área. En el área educativa, el objetivo fue promover a la educación primaria a todos los niños en edad escolar; implicó el aumento de presupuesto para la construcción de escuelas, desmitificándolas como patrimonio de sólo algunos sectores sociales. Estuvo regido por dos principios vertebradores: el de la democratización de la educación, entendida como igual para todos, y el principio de la educación como transformadora de las fuerzas de trabajo. La enseñanza práctica y para el trabajo dio lugar a la creación de las escuelas industriales, vinculadas con las necesidades de la creciente industrialización (Puiggrós, 1993).

El criterio desarrollado por el Plan Mercante reconoce la historia y la incorpora en la creación de un espacio social construido; utiliza materiales regionales con carácter expresivo, buscando códigos referenciales, como fueron las tejas y las piedras. Las construcciones se oponen al racionalismo: crean un lugar de contención (Arias-Eleasen, 1985).

Las propuestas elaboradas se centraron, por un lado, en ajustar el edificio a las dimensiones de los niños; por el otro, en la idea de la escuela como "*segundo hogar*", evidenciado en un tipo de construcción reducido a un esquema similar a una vivienda familiar, con techo a dos aguas de tejas, que refleja una similitud en los diseños de las viviendas construidas por la misma gestión (viviendas populares).

La escuela adquiere significatividad en el contexto comunitario generando una activa participación en la vida social, fundamentalmente en relación con el trabajo y la cultura. Fueron sede de las bibliotecas populares o, en muchos casos, construidas como anexos a la misma.

Los nuevos diseños cambian el esquema tradicional por el abierto con vistas al exterior, con prolongación del aula sobre espacios verdes y variación de su forma. La monumentalidad es reemplazada por una escala en relación con el alumno; el funcionamiento se estructura en pabellones organizados por áreas de enseñanza (académica, especial, cultural, deportiva y administrativa), claramente definidos. La escuela reduce su tamaño y busca un emplazamiento estratégico.

5.5. La tercera etapa: del desarrollismo a la década del 80

En la década del 60, la expansión de los sistemas educativos definió una estrategia vinculada con el modelo desarrollista, traspolando la lógica tecnicista que promovió el crecimiento industrial y provocando una "división técnica del trabajo escolar" (Davini,1995): a los docentes se les asigna el lugar de especialistas ejecutores de planes y programas pensados en algún estamento superior, evaluados en torno a objetivos operativos.

El sistema educativo diversificaba la organización burocrática y la oferta cubría las necesidades de infraestructura, a la vez que atendía las características individuales diferenciadoras que la psicología educacional instaló, construyéndose así las primeras escuelas para discapacitados y los jardines de infantes. La proyección de estas escuelas tenía en cuenta el mobiliario y los recursos didácticos propios del escolanovismo³⁶. En la

³⁶ Con este término nos referimos al movimiento de la Escuela Nueva.

distribución de los espacios, aparece el lugar del gabinete psico-pedagógico, la nueva forma de tratar al diferente. La revolución tecnológica, la explosión demográfica, las concentraciones urbanas, las migraciones internas dan nueva fisonomía a la estructura del complejo urbano que, junto con las restantes de la comunidad, conforman el "Centro Educativo". La estructura educativa se va transformando y la arquitectura escolar adquiere identidad en la planificación de los sistemas educativos a través de áreas de gestión y planificación como lo son la Direcciones de Arquitectura Escolar.

Se instala una concepción de arquitectura escolar centrada en el *diseño funcional*, cuya funcionalidad implica la comprensión de la escuela como una totalidad, no una sumatoria de aulas y pasillos circulatorios, en la que se instalan áreas educativas flexibles, capaces de adecuarse a los cambios pedagógicos que las reformas educativas impulsan. Los espacios se utilizan intensivamente, eliminándose las áreas de uso restringido. El proyectista deberá atenerse al factor económico, insistiéndose en evitar proyectos inefinanciables.

Se desarrollan *esquemas* de plantas escolares *cerrados*, normalmente para poblaciones reducidas, donde los espacios educativos están separados por edad y funcionamiento; y *esquemas abiertos*, con variantes como alas o pabellones, destinadas para escuelas con gran número de alumnos: cada pabellón concentra áreas específicas (administrativa, espacios especiales, salón de actos, gimnasio), separando la actividad teórica de la práctica y la relación con la comunidad.

No obstante estas transformaciones en la forma de encarar el edificio escolar, en la Provincia de Bs. As. se produjo una meseta en la construcción de nuevas escuelas durante la década de los sesenta y setenta, lo cual amplió la brecha entre en calidad y cantidad, definiendo circuitos educativos diferenciados cuyo impacto fue ampliamente analizado en las investigaciones pedagógicas de la época (Braslavsky, 1985). El edificio escolar parecería ser el elemento más permeable de la diferenciación. La oferta de capacidad instalada de zonas céntricas, caracterizada por proyectos arquitectónicos de envergadura, se distancia de las escuelas de triple turno de la periferia en el conurbano bonaerense, para lo cual se llegaron a construir, durante la dictadura, aulas modulares de chapa galvanizada para atender la emergencia del crecimiento de la demanda.

En menor medida se desarrollaron las tendencias hacia los *esquemas descentralizados*, con agrupamiento en racimos para los casos de disponibilidad de terreno, y esquemas centralizados con tabiques móviles, que

permitan una gran flexibilidad de agrupamientos, transformando el mismo espacio en lugares de función múltiple. Este esquema es el que sustentó el nuevo enfoque de la enseñanza con la *escuela "no graduada"*, que tiende a eliminar la agrupación de niños de la misma edad en diferentes grados sucesivos.

Los primeros edificios que respondían a este enfoque se comenzaron a construir en la década del 60, surgiendo los grandes espacios educativos para una "escuela sin aulas". El objetivo fundamental es crear una atmósfera en la que los niños aprendan resolviendo sucesivas dificultades, independientemente del tiempo y el proceso que ello les demande. Los niños se agrupan en cada área según sus aptitudes. En la Provincia de Buenos Aires, este proyecto se desarrolla desde 1984, contando en el Partido de La Plata con seis escuelas denominadas Centros Pedagógicos.

El diseño de esta unidad arquitectónica denominada "*espacio educativo*" está en estrecha relación con la necesidad de un máximo de flexibilidad, creando lugares donde se puedan estructurar nuevos ambientes, por medio de grandes paredes operables y desmontables, equipos mobiliarios, etc., que puedan ajustar el ambiente a los requerimientos de la enseñanza en un momento dado.

Se introduce en el espacio educativo el componente acústico; el concepto de "aula" se reemplaza por el de espacio educativo, flexible y transformable. Los espacios son de múltiple función social y cultural para la vida de la comunidad. Existe una fluida intercomunicación entre los diversos ámbitos, la escuela y la comunidad en que se halla emplazada (Proyecto Consejo de Escuelas, gestión del Gobernador Antonio Cafiero).

La creciente pauperización y pobreza de los conglomerados urbanos en la década de los ochenta produce modificaciones en el imaginario social *escuela*, por cuanto comienza a absorber, entre sus funciones, la de asistencia social mediante los comedores escolares. Los proyectos de escuelas contemplan un gran espacio de usos múltiples o comedor; en las escuelas en funcionamiento, el aula se convierte en comedor cotidianamente, creándose un nuevo ritual escolarizado. Así como a las escuelas del Plan Mercante era imposible pensarlas sin biblioteca, en las de la década perdida son imposibles de pensar sin comedor. Dos necesidades sociales, dos modelos político-económicos que las impulsan.

Proyecto novedoso incorporado ha sido la construcción de los Centros Educativos Complementarios y los proyectos de escuela comunal, que evidencian la asunción de tareas de asistencia que el Estado Benefactor

desarrollaba desde otras instancias. Analizando algunas memorias descriptivas de estos proyectos, para los Centros Educativos Complementarios se expresa como objetivo "la atención integral de niños en desventaja sociocultural" y se adopta un esquema en racimos; para la comunal, "desarrollar una escuela que trascienda los límites de su función específica, para operar como Centro de Servicios, atendiendo las necesidades de la comunidad"; contempla guardería, jardín de infantes, escuela primaria, asistencia médica, educación física, asistencia social. Las aulas son de forma irregular.

La práctica ha dado cuenta de que, aun con una posibilidad amplia de movimiento, distribución y articulación de áreas, en el salón de clase se repite la ubicación *enfrentada docente alumno y el ordenamiento impreso en el modelo fundante de escuela*.

Una mención significativa merecen las experiencias de educación popular, que en gran medida estuvieron sostenidas por las organizaciones sociales, las cuales establecieron una definición de espacios referida a su identidad. En este sentido son, sin lugar a dudas, las ideas y prácticas de Paulo Freire las que marcarán una línea en toda América Latina y será el Círculo de la Cultura donde se cristaliza la educación como hecho político, centrado en el sujeto y en el diálogo de éste con la realidad que lo compromete.

A partir de los cambios políticos en América Latina de fines de la década de los setenta y los ochenta, por la cual, los movimientos sociales se orientaron hacia la lucha por los derechos sectoriales y el desarrollo de estrategias específicas (infancia, mujer, indígenas) y grandes temáticas (alfabetización, salud, vivienda y medio ambiente), se produjo una corriente alternativa en tanto resistente y organizada en redes, que instaló infraestructura de servicios; y en el caso de los movimientos de infancia, desplegaron con sus prácticas los principios de la *concepción integral del niño y del adolescente*, siendo el piso donde se sustentó el marco jurídico de la Convención de los Derechos del Niño. Un cambio profundo en la concepción de infancia, que definitivamente devendrá en crisis y transformaciones en la forma de pensar la escuela y los escenarios culturales de la infancia de fin de siglo.

Es interesante analizar el peso del imaginario social en la infraestructura instalada por estas organizaciones populares, las cuales, en muchas oportunidades, a la hora de plasmar un proyecto político-cultural en el diseño de las obras, reiteraban las mismas estructuras vigentes en el modelo hegemónico, aun cuando la práctica institucional estuviese atravesada por una mirada diversa. Es el caso de grupos que trabajan en salud, donde el protagonista era el sujeto y su contexto, que al construir sus Centros replicaban

un modelo de consultorio, donde el protagonista era el médico, en vez de proyectar salones de usos múltiples para la salud preventiva de la comunidad. Del mismo modo, al desarrollarse líneas que financiaron la instalación de infraestructura en proyectos de infancia (casa del niño, jardines maternales, guarderías, comedores infantiles), replicaban la construcción de aulas, clasificando grupos por la tipificaciones tradicionales del sistema educativo.

En la actualidad, la Provincia de Bs. As ha iniciado una importantísima ampliación en la infraestructura instalada, sin que esto implique un aumento proporcional de los beneficiarios, por cuanto este plan de construcción de escuelas apunta a la eliminación de los turnos triples en el conurbano y la expansión en el nivel inicial. La ley Federal de Educación abre una nueva demanda de espacios como son los 8º y 9º años.

En entrevistas realizadas hace una década, arquitectos integrantes de equipos profesionales oficiales manifestaban rescatar del Plan Mercante el edificio en escala comunitaria con emplazamiento estratégico, casi una tendencia a que la escuela pierda su identidad histórica para construir una nueva en relación con las demandas sociales. Hoy surgen elementos que, por un lado, señalan la necesidad de recuperar la *escuela-emblema*, su porte y distinción, y, por otro, recuperar el imaginario histórico superando la escuela comedero: criterios diversos que dan cuenta del poco espacio dado a debatir estas cuestiones en ámbitos multidisciplinares.

5.6. ¿Y la escuela de fin de siglo?

Mirando la educación del fin de siglo desde la perspectiva de la aldea global, en un mundo dominado por las técnicas, el video y la virtualidad, las telecomunicaciones, Internet, la velocidad, etc; es posible incluir una nueva idea de espacio en función del tiempo. tal como plantea Paul Virilio: "*La velocidad absoluta de las telecomunicaciones nos libera del espacio real, del espacio de los cuerpos en beneficio del tiempo real, de la inmediatez*" (Virilio, 1996). Plantea lo real en sus dos sentidos: lo virtual y lo actual; ambas conforman una realidad con relieve: el segmento del tiempo real -el mundo de las computadoras, teléfonos, etc.- y el otro segmento, el de una casa normal. "*Los ricos vivirán en el relieve del mundo, con una percepción enriquecida de la realidad, pero los pobres vivirán en el único sector, el de la realidad cotidiana, del tiempo diferido, del hábitat precario, del contrato de trabajo inestable, el de la soledad o la colectivización. Desde esta mirada la geografía del Norte y Sur*

perderá su importancia en beneficio de una tercermundización de todos los lugares" (Virilio, 1996).

Así habrá quienes sostengan que a las universidades los alumnos irán con sus computadoras. La Universidad privada de Belgrano cuenta con un sistema de comunicación telemática que permite a los profesores dejar sus trabajos prácticos en un "mail-box" y a los alumnos responderles por esta vía. El aula informática no tendría sede institucional: basta contar con modem y PC en las casas. Esto mientras las aulas primarias y secundarias e incluso universitarias no cuentan con conexiones electricas , cuando todo permanece como era entonces, resulta casi una realidad virtual.

Atrás quedaron las aulas cuadradas con pizarrón y pupitres en fila: el aula del futuro incluirá los cambios tecnológicos; estarán equipadas con computadoras y bibliotecas en el aula; dirá el Arq. Frias que "la clave está en transformar los lugares en espacios dinámicos, donde el chico pueda tomar infinitas posiciones de trabajo". Los especialistas señalan que la escuela se transformará en un espacio semi-abierto, de aula taller.

5.7. Algunas pistas metodológicas para abordar el espacio y su significación

Desde la perspectiva de las alfabetizaciones posmodernas críticas, que implican una percepción dialéctica de los fenómenos de alfabetización posmoderna, a la vez que una apropiación política de estas, Peter McLaren destacará el poder emancipatorio y de resistencia del discurso. La resignificación de lo dicho, la desnaturalización de lo actuado y el diálogo como portador de construcciones colectivas, son perspectivas que la pedagogía crítica delinea para recuperar al sujeto, su historia y su devenir en este *relieve* creado por los "capitalistas del tiempo". El sentido de las alfabetizaciones posmodernas criticas es la de crear comunidades de resistencia y apropiación, re-pensar la escuela como territorio de re-sematización y recuperar los múltiples espacios culturales de la infancia de fin de siglo.

Entrar a la escuela y *atravesar* sus lugares resultan claves de una propuesta que, desnaturalizando lo obvio, construya y re-apropie sentido, que permita narrar la escuela desde el espacio con la significatividad anteriormente planteada y que pueda leer trayectos, escenarios y rituales institucionales.

Esta mirada de lo institucional abre líneas de investigación en el campo Comunicación/Educación, a la vez que despliega un soporte para el abordaje

curricular tanto del proyecto institucional y la formación docente como de las prácticas culturales, con miras a una transformación crítica.

Implica avanzar en un enfoque topológico del espacio educativo a través de cartografías mentales, recorridos analítico-proyektivos de la escuela por diversos actores, como elementos de comprensión del lenguaje del espacio y las prácticas discursivas en diversos escenarios.

El sentido dado a este modo de *entrar y atravesar las sedes culturales* ha sido desarrollado en prácticas de análisis institucional y talleres tanto en instituciones formales como no-formales, mediante las cuales, a través de diversas técnicas, se propone a los actores analizar las sedes de interacción. Un ejemplo de las técnicas de análisis implementadas es la *fotografía institucional*, a través de la cual se propone dibujar/representar, a modo de una imagen fotográfica, la institución (si es preciso, se definen contextos temporales) se produce un corte de imagen, con sentido.

Siempre que se le pidió a docentes "*fotografía tu escuela*"; estas fotografías presentaban una clara delimitación de los espacios y sus rituales incluidos, definiéndose el cerco perimetral, lo que distingue y diferencia del afuera; recurrentemente aparecieron las normas y rituales y sus transgresiones; se visualiza lo que McLaren llama "estado del estudiante" y "estado de la esquina".

En una experiencia realizada en una escuela primaria de un barrio periférico de la ciudad de La Plata, en que la problemática explicitada eran las dificultades institucionales ante "problemas de conducta", los docentes delimitaron la situación en "*numerosos chicos de la calle que asisten*" (en sus fotografía aparecen "estacionados" en el acceso de la escuela los carritos de cirujero, con los cuales los chicos trabajaban al salir de la escuela). En torno a ello, definen rituales del "estado de la esquina", que luego reconocen están invadiendo el adentro del cerco, definiendo la situación como de descontrol del sistema simbólico interno, causa del problema. A partir de este primer emergente se trabajó acerca de la dinámica institucional, los espacios deseados y los detestados, las contradicciones y coherencias, etc. En todos los casos, el espacio institucional supera lo descriptivo, para dar cuenta de las estaciones (en el sentido de Giddens), los recorridos y las prácticas discursivas.

Por otra parte, las cartografías mentales constituyen una técnica cualitativa (Morley y Silverstone, 1993) a través de la cual los actores intervinientes grafican el espacio institucional asignando significatividad, definición de zonas anteriores y posteriores, los lugares ocultos, los objetos

mediadores de relaciones, desplazamientos, posturas y gestos por los que el cuerpo expresa un *habitus* adquirido y construido. Se definen lugares de rituales específicos, sedes de interacciones y distribución espacial de poder. Lugares sobredimensionados, negados, vacíos, subdimensionados, cargados de luchas o conflictos.

Una conjunción de esta propuesta es el dibujo de la escuela deseada o *¿cómo debería ser tu escuela?*, trabajando con docentes, padres, alumnos y proyectistas, de modo de ir definiendo el imaginario social *escuela*. Esta técnica aporta a la construcción conceptual de los sentidos del imaginario social *escuela*, la cual es, en sí misma, investigación-acción.

Para analizar los trayectos institucionales y definir el sentido en ellos se realiza un recorrido con diversos actores de una institución por las regiones de la misma, como visita guiada, paralelamente a la observación etnográfica de esos actores en su práctica cotidiana en distintos segmentos espacio-temporales de una jornada de clase.

Estas propuestas, desarrolladas en grado diverso, se encuadran en una *cartografía cultural* que proporciona el cuestionamiento de la propia discursividad. Es evidente que el diseño y la administración "pedagógica" de los espacios educativos generan una "puesta en juego" del cuerpo y van conformando una postura social. Los sujetos no sólo son constituidos por las biografías y las marcas en el cuerpo de la historia, sino por las geografías y los escenarios que implican al cuerpo en específicos movimientos y trayectorias, en sectores y regiones cotidianas, reforzadas por la rutinización (que, a su vez, opera como generadora de una sensación de seguridad ontológica).

El intento por recuperar y reconstruir diferentes, sucesivas y coexistentes etapas en la constitución de formatos culturales, permite visualizar cómo los sujetos nos constituimos a partir del interjuego entre prácticas sociales (fruto de relaciones de poder) y dominios de saber (resultantes provisorias de regímenes de verdad). Y cómo los sujetos actuamos desde una identidad híbrida, es decir: desde una identidad conformada por múltiples identidades o desde una combinación de matrices identitarias.

La mirada histórica aportada da cuenta de la compleja implicación espacio-práctica social, espacios que definen prácticas y prácticas que construyen espacios, espacios viejos con propuestas nuevas y espacios nuevos con propuestas viejas, escenarios que los docentes ritualizan y actualizan, *"el tiempo y sus destiempos, las profundas anacronías de que esta hecha la modernidad cultural"* (Martín-Barbero, 1991: 250).

Bibliografía

- Augé, Marc (1995), *Los "no lugares" del anonimato*, Barcelona, Gedisa.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1993), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Bowen, James (1976), *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder.
- Braslavsky, Cecilia (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.
- Chavarría, Juan Manuel (1947), *La escuela normal y la argentina*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Davini, Ma. Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, Michel (1992), *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 17ª. ed.
- Foucault, Michel (1993), *La vida de los hombres Infames*, Bs. As., Altamira.
- Frías, Jorge (1968), *Arquitectura escolar planificación-diseño*, Tomo I, Buenos Aires, edición del autor.
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goffman, Erving (1963), *Behaviour in public places*, N.York, Free Press.
- Hanson, H. W. (1972), *Historia del arte: panorama de las artes desde la prehistoria hasta nuestros días*, Tomo II, Barcelona, Labor, 2ª. ed.
- Lecuona, Diego (1989), "La escuela en un país en crisis", en *SUMA de arquitectura*, Buenos Aires, No 33, 10-17.
- Lourau, René (1991), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mélich, Joan-Carles (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós.
- McLaren, Peter (1995.), *La escuela como una performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- Martin-Barbero, Jesus (1991), *De los medios a las mediaciones*, Mexico, Gilli.
- Morley, D. y Silverstone, R. (1993), "Comunicación y contexto: perspectiva etnográfica en los sondeos de opinión", en *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Barcelona, Bosch.
- Panza, M. y Pérez Juárez E. (1986), *Fundamentación de la Didáctica*, México, Gernika.
- Puiggrós, Adriana y Bernetti, Jorge (1993), *Historia de la educación en la argentina*, Tomo V: *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1994), *Historia de la educación en la argentina*, Tomo I: *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 2ª. ed.
- Schávelzon, Daniel (1989), "Sarmiento y la escuela modelo de Catedral al Norte (1860)", en *SUMA de arquitectura*, Buenos Aires, No 33.
- Varela J. y Álvarez-Uría F. (1991), *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.
- Virilio, Paul (1996), "Los Capitalistas del Tiempo", entrevista de Eduardo Febbro, *Diario Clarín*, Bs. As., 26/5/96.
- Zanotti, Luis J. (1981), *Etapas históricas de la política educativa*, Buenos Aires, EUDEBA.

Tercera Parte:

Prácticas y proyectos en Comunicación/Educación

6/

La práctica de formación docente y la Comunicación

Jorge A. Huergo, María B. Fernández, Glenda Morandi, Elsa Gómez, Alfredo Alfonso, Dinah Rímoli y Nilda Berro

En este capítulo se presenta un breve análisis acerca de la práctica de formación docente desarrollada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Una primera línea de análisis se refiere al *marco institucional* en el cual la formación docente fue considerada como una de las instancias claves de *transformación curricular*. La segunda prestará atención al *hacer docente* entendido como una práctica comunicacional. En la tercera línea de análisis se observarán aspectos relacionados con la construcción colectiva del *campo académico comunicacional* en el interior de la dinámica de formación docente.

6.1. Formación docente y transformación curricular en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Como estrategia, la *formación docente* se inscribe en el *Proyecto Institucional* de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, de la Universidad Nacional de La Plata, en el que se ha otorgado mayor espesor a una línea de visualización institucional donde las prácticas sociales están por encima de los elementos estáticos (Giddens, 1995: 53-ss.), propios de una institución entendida como "aparato". En esta línea, posee mayor relevancia la estructuración o el dinamismo institucional, que la estructura en sí, en su rigidez o en su esqueleto (Huergo, 1996).

La aceptación de esa línea conceptual, que pone el énfasis en lo dinámico y en las prácticas sociales para definir la institución, provoca que el proceso permanente de constitución, reconstrucción y transformación de prácticas vaya otorgando en su transcurso mucho mayor densidad a lo *instituyente* que a lo *instituido*. En este sentido, el *Proyecto Institucional* esbozado en la Facultad permite y alienta a pensar y concretar estrategias que se dirigen a trabajar sobre las prácticas sociales institucionales.

En este marco, la estrategia de formación docente tiene por finalidades:

- a) la constitución, reconstrucción y transformación de prácticas en el interior de la Facultad, y el consecuente "descongelamiento" de las prácticas pedagógicas, en cuanto más dominadas por lo instituido y estático que por los dinamismos constructivos, procesales y comunes;
- b) la ampliación de los espacios de discusión académica, lo que implica abrir un ámbito político de reflexión/acción, de praxis transformadora permanente (cuestión que contribuye a trazar sendas hacia una genuina calidad académica);
- c) la apropiación del *Proyecto Institucional* de manera de actuar en su constitución permanente como sujetos de prácticas sociales, y de acceder a inscribirnos todos los actores en el proceso institucional-*instituyente*.

A pesar del limitado número de referencias particulares al *papel del docente* en la vertiginosa evolución de las Facultades, es un hecho que su origen en las Escuelas de Periodismo enmarca una serie de condicionamientos que vale la pena mencionar, aun con el riesgo de incurrir en generalizaciones.

La aparición de las primeras Escuelas de Periodismo en nuestro país coincide con la expansión incipiente de los sistemas de enseñanza superior en los países latinoamericanos y, al mismo tiempo, con la modificación de la actividad científica en el interior de la institución universitaria. La primera de ellas fue la Escuela de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, fundada en 1935, que representó el sentido que tenía la formación superior antes de la Segunda Guerra Mundial: un espacio para el cultivo de la ciencia y de las artes, en nombre de la civilización y la cultura, caracterizado por proporcionar cierto *status* a las capas altas y medias, cuya formación no exigía objetivos de corto plazo o resultados concretos.

Actualmente, con la modificación significativa del contexto sociopolítico, otro perfil se expresa en la estructura curricular que define la formación de los comunicadores. El concepto de *formación docente entendida como adherida a las tareas propias de la especialización de la formación de los periodistas* ha sido predominante en la estructura curricular que estableció la formación de

comunicadores en la Escuela Superior de Periodismo durante la vigencia del Plan de Estudios que comenzó en 1977 y que sirvió para establecer, en el campo específico, las condiciones favorables para el Proceso Militar (1976-1983).

El perfil fragmentario y reduccionista que encerró esa formación, cuyo único objetivo de acreditación estuvo orientado al abastecimiento de los medios de comunicación desde la adecuación sistémica a su forma de trabajo, llevó a desconocer responsabilidades históricas y funciones fundamentales de la especificidad comunicacional.

Parte de esas manifestaciones se siguen expresando en Cátedras y Talleres que no lograron *aggiornarse* conceptualmente con la aplicación del nuevo Plan de Estudios que entró en vigencia en 1989.

La tensión referida entre este perfil de profesional y el que renovó la aplicación del nuevo plan (conceptos de interdisciplina, transdisciplina, orientaciones, madurez investigativa, proyectos de extensión, etc.) está presente en las aulas. Su consecuencia directa es que *la formación docente es pretendida como una serie de herramientas de trabajo grupal que permita "manejar mejor" el trabajo áulico y no como el instrumento pertinente para la renovación conceptual.*

A partir de junio de 1994, la entonces Escuela Superior inicia un proceso de transformación curricular que básicamente incluye el pase a Facultad (hecho ocurrido en 1995) y la reforma del Plan de Estudios de 1989. Estas directrices están animadas por una concepción dinámica del currículum, que permite visualizar la relación entre el marco institucional, el diseño y la práctica curricular, y la formación docente.

Desde el momento de la evaluación curricular emprendida en la Facultad (a partir de 1994) hasta el diseño de estrategias de transformación, se ha tenido en cuenta que, sin la formación docente, la tarea de la reforma curricular podía ser quimérica, ya que mucho del éxito o el fracaso de una reforma curricular depende del *hacer docente*.

6.2. La docencia como práctica comunicacional: un escenario de investigación-acción

La estrategia de formación docente se concretó, en esta primera etapa (años 1995 y 1996), en dos cursos destinados a Auxiliares de Cátedra. En un trabajo anterior referido a esta experiencia, se ha señalado que el eje de la tarea de formación lo constituyó, desde nuestra perspectiva, la *práctica*

docente. Esta práctica es entendida como expresión de un cierto *habitus docente* configurado a partir de tres tópicos sobre los que trabajamos, que son el *cuerpo*, el *imaginario* y el *discurso*. “Trabajar sobre esos tres tópicos, significa tomar cierta conciencia del *habitus docente*, y hacerlo contribuye a los propósitos de *desnaturalización*, de *desmitificación del "ser docente"* (Huergo, 1996).

El *cuerpo*, el *imaginario* y el *discurso*, como tópicos del *habitus docente*, interjuegan incesantemente en la producción y reproducción de las prácticas sociales y de los dominios del saber. En este sentido, hemos podido visualizar cómo se construyen los sujetos en ese interjuego incesante, en este caso: los sujetos docentes.

Las concreciones metodológicas que propusimos en los cursos de formación docente (que comprendieron tres estrategias centrales: el taller, el psicodrama y las prácticas de la enseñanza) generaron un espacio de investigación que comporta dos propósitos: el *autosocioanálisis* y la *transformación de las prácticas*³⁷.

Hemos tenido como propósito considerar a la práctica docente como *objeto de transformación*. Un objeto de transformación que puede ser señalado a partir del análisis histórico crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él. El trabajo sobre un objeto de transformación nos ha guiado en la percepción de la docencia como una práctica no sólo pedagógica, sino también comunicacional.

6.2.1. *Las estrategias metodológicas utilizadas en la formación docente.*

En el caso del *taller*, se asumen criterios pedagógico-didácticos coherentes con la intencionalidad político-estratégica de formación que desarrollamos, ya que el mismo se inscribiría en una “*perspectiva de la Didáctica Crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, [...] pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los sujetos (docentes) en su propio proceso de conocimiento*” (Morán Oviedo, 1986: 206-207).

³⁷ Anteriormente (Huergo, 1996), hemos expresado tres tipos de intereses diferentes a partir de los cuales se constituyen distintos saberes acerca de la práctica docente. Hemos ubicado nuestro trabajo en la perspectiva de “...*un interés transformador, entendiendo la transformación como una tarea histórico-crítica, en la que, más que la destrucción de lo viejo, de lo que se trata es de des-aprender, des-naturalizar y des-mitificar lo viejo, aquello que nos constituye históricamente como docentes*”.

El taller, como propuesta democratizadora que configura un ámbito de "apertura de espacios para decir" (Edelstein, 1995: 82), genera a su vez procesos colectivos vinculados con deconstruir/construir la práctica docente. El momento de problematización dentro del taller se caracteriza por alentar en el grupo una fuerte dinámica de producción, en tanto suceden procesos comunicacionales en los que se da el reconocimiento y la ruptura de aspectos ideológicos "congelados" y se construyen nuevas concepciones, a través de la comprensión, la desocultación de contradicciones, las explicaciones y relaciones.

Un ejemplo de cómo se concretó la problematización en el taller fue la propuesta que realizamos a los docentes consistente en tomar como objeto de análisis la *reconstrucción de la biografía escolar*. Esta tarea supone un intento de objetivación de aquellos elementos que han contribuido, a lo largo de la propia historia -como sujeto y como docente- a configurarlo de una determinada manera. Se trata de rescatar lo que constituye el imaginario del grupo respecto de su "ser docente", de la recuperación de las identificaciones formadoras y aun de los conflictos y contradicciones con estas identificaciones. Esta perspectiva individual es resituada luego, a través de la intervención del equipo coordinador, en una dimensión histórica y social en la que se configura la práctica docente de acuerdo con proyectos político-pedagógicos más amplios. De este modo, se anudan en el análisis lo individual y lo histórico social. McLaren plantea la necesidad de la reconstrucción de una praxis "...que no es sólo y simplemente teoría y práctica, sino también narración y producción de sentido. Considerada de esta manera, la praxis equivale a narrar nuestras vidas y a vivir históricamente en la política de nuestra existencia cotidiana. El acto de contar nuestras historias, de referir nuestras narraciones, nos inserta como agentes activos de la historia. Y no de una historia cualquiera, sino en una historia que importa, en una historia configurada por la práctica crítica.[...] Estoy hablando de una praxis liberadora" (McLaren, 1994: 47).

La estrategia de taller ha permitido reconstruir las posibilidades de que los sujetos reconozcan la construcción de las diferentes «voluntades de verdad» en su biografía y en sus escenarios, como verdaderos mecanismos de exclusión no sólo discursiva (cfr. Foucault, 1992). De allí que el diálogo de los sujetos pasa a ser una estrategia hermenéutica de reconocimiento de las metáforas construidas en su biografía y sus escenarios. Y la producción, un momento de construcción colectiva de la acción transformadora.

En el caso del *psicodrama* como estrategia de formación del grupo, se intentó pasar por tres etapas (cfr. Moreno, 1972). La primera es el *locus* que

implica no sólo el reconocimiento del lugar físico, sino también del lugar interior, que cada integrante del grupo va construyendo en su subjetividad. La segunda etapa es el *status nascendi*, cuyo advenimiento se prepara desde la primera etapa. Esta etapa implica la ruptura con un rol anterior y el inicio de la conformación del rol de integrantes del grupo por parte de los participantes. Aquí nace su identidad grupal y -podemos aventurar- se crean las condiciones para re-aprender la identidad docente, que va expresándose no sólo en los discursos, sino también en el imaginario y en el cuerpo. Así se construye la tercera etapa: una *matriz de identidad*, que se confirma en las prácticas docentes ahora transformadas.

Un objetivo del psicodrama consistió en la *resignificación del cuerpo*, de manera que los integrantes de los cursos tomaran conciencia de que el cuerpo no está fuera del aprendizaje, sino adentro. Se apuntaba así a la consideración del cuerpo como lugar privilegiado de la comunicación, de la enseñanza y del aprendizaje.

Un espacio importante de la experiencia de formación docente consistió en la realización de un *proceso colectivo de construcción de prácticas de la enseñanza*, que comprendió el diseño, la práctica de conducción y la observación de manera compartida entre los docentes participantes. Es el momento en el que se pone en juego y se observa la transformación no sólo del hacer, sino también de la identidad docente.

La concreción de esta propuesta fue pensada como facilitadora de diversas cuestiones que consideramos fundamentales en la instancia de formación. Una de ellas es la de comenzar a incorporar de modo más sistemático en la práctica docente la tarea de deconstrucción/reconstrucción de lo que acontece en el aula. Intentar "atrapar" este acontecer en toda su complejidad para constituirlo en objeto de conocimiento del grupo es uno de los propósitos de esta experiencia. Creemos que la experiencia resultó enormemente significativa para los docentes que participaron de ella, en tanto lograron aproximarse a esta idea de complejidad, superando una mirada simplista y lineal de los procesos que ocurren en el aula.

Otro de los sentidos de la propuesta fue generar un espacio de ruptura respecto del aislamiento con que los docentes piensan y llevan adelante la enseñanza. Si bien en el ámbito universitario existe la práctica de realizar reuniones de cátedra, éstas no siempre se constituyen en una instancia explícita de reflexión colectiva sobre la propuesta pedagógico-didáctica de la misma. Al respecto, nos parece importante recuperar la idea de la cátedra como equipo de trabajo alrededor de un proyecto de estas características. Los

docentes participantes rescataron como positivo el trabajo colectivo en este proceso de "prácticas compartidas", y caracterizaron con las siguientes expresiones lo que para ellos significó la participación de otros docentes en la planificación y desarrollo de su clase: "*crítica - evaluación - ayuda - reconocimiento - revisión - mirada integradora*".

En síntesis, todas las estrategias tuvieron como objetivo indirecto provocar escenarios de comunicación a propósito de la práctica docente.

6.2.2. *Algunas conjeturas en torno a la docencia como práctica comunicacional.*

Se nos hace posible construir algunas conjeturas que se basan en la consideración de la docencia como práctica comunicacional.

6.2.2.1. En la docencia se observa cómo múltiples identidades confluyen en la conformación de una nueva (relativamente) *matriz de identidad*, operante como *habitus* en las acciones pedagógico-didácticas. Múltiples identidades que se relacionan con coordenadas y representan diferentes economías espacio-temporales transidas por la articulación (posible) entre dimensiones de "microprocesos" y dimensiones de "macroprocesos" sociales e históricos.

Esas múltiples identidades que confluyen operativamente generando una nueva *matriz de identidad* (el "ser docente") pueden observarse configurándose en los cuerpos, los imaginarios y los discursos. Por ejemplo: situaciones etáreas, disciplinarias (en el sentido de las disciplinas de origen), identificaciones cognitivas, géneros, regiones e instituciones de origen, itinerarios afectivos, trayectorias y luchas políticas, recorridos gremiales, etc.

El proceso conformativo de la identidad docente, operante en la práctica, se constituyó en objeto de estudio/praxis en la estrategia de formación docente. Acaso en la docencia, más que en otros tipos de identidades, se evidencian dos núcleos fuertes y a veces duales entre las matrices identitarias; es decir: dos "horizontes privilegiados" que configuran matrices identitarias. Esos núcleos operan como presiones constantes.

Podríamos hablar, incluso, de una doble vectorialidad por la cual esta identidad se encuentra asediada y a la vez constituida (representativa de la dualidad existente en el pensamiento mismo). Los dos vectores son:

- 1) uno *intelectual*, que "ve" objetos y decide cosas prácticas y que representa la presión por "ser alguien";

2) otro *emocional*, que carga al mundo de signos y lo puebla de "dioses" (Kusch, 1975: 45) y que representa la presión del "mero estar"³⁸.

En general, la pedagogía -como estrategia de conducción o gobierno de los otros- y la didáctica -como producción de procesos y procedimientos para esa conducción y gobierno- obedecen al primer núcleo, presión o vectorialidad identitaria: el "ser alguien" y su "patio de objetos". La presión por "ser alguien" va configurando en el imaginario imperativos éticos e ideas regulativas acerca de la docencia y referidas a lo legítimo y lo ilegítimo, lo permitido y lo prohibido, lo que puede ser dicho y lo que no puede decirse, lo adecuado y lo inadecuado, los movimientos y posturas corporales que pueden adoptarse y los que no. Va configurando un *estilo comunicacional* en el que existe en la docencia y para el docente un «sentido preferente»³⁹ sobre su identidad docente.

La producción de sentido es reconocible no sólo en las formas del discurso de los actores involucrados en las propias *biografías* y en la *historia* común (sostenido por imaginarios institucionales y "profesionales"), sino también en *tácticas escénicas*, en posiciones y rangos, en posturas y gestos que otorgan un «sentido preferente» al ejercicio de la docencia. Y que a veces operan como trabazón o bloqueo de imaginarios más radicales o creativos, de posiciones nuevas y desacostumbradas, de discursos posibles de generar a partir de un "desaprendizaje".

Pero también la producción de sentido es procurada en la zona de articulación entre los «sentidos preferentes» de las instituciones y la profesión y los «sentidos de crítica», impugnación y oposición, que vuelven dificultosa una lineal "reproducción del sentido".

6.2.2.2. Hay un territorio que permite conjeturar ciertos vínculos entre práctica pedagógica y comunicación. La luz proviene de los estudios comunicacionales y contribuye a la tarea (en nuestro caso) de formación docente. Nos referimos al desafío de romper con cierta *autonomización del receptor* en el proceso de comunicación. En un afán, a veces obsesivo, por reponer el carácter activo del receptor frente al reproductivismo absoluto, hemos arribado a la época de la «democracia semiótica», alabada por el investigador norteamericano John Fiske entre otros, cuestión que además contribuye a la *autonomización de la economía cultural*.

La celebración de la total libertad y contingencia de la producción de sentido por parte de las audiencias ha contribuido a romper con la idea del

³⁸ Esta doble vectorialidad aparece en los usos determinados culturalmente de diferentes producciones.

³⁹ Confrontar esta noción en Stuart Hall (1980).

mensaje clausurado que determina su lectura por parte de los receptores, y de paso los considera pasivos. Pero considerar a los mensajes como nuevos soportes para la "resignificación" hace al vaciamiento semántico de los mensajes y contribuye a perder la perspectiva de la producción textual, del proceso comunicacional como un todo y del contexto sociocultural y político en el que se produce. Esta línea nos lleva a repensar cuestiones pedagógicas tales como el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel de los contenidos y los "mensajes y textos" educativos y la relación pedagógica, entre otros.

El acceso a los códigos culturales, la posibilidad de "negociar significados" (más allá de "padecer efectos") e incluso la misma conveniencia de desplazar en los macroprocesos el concepto de "ideología dominante" - como un efecto dado y garantizado- y reemplazarlo por el de "hegemonía" - como un proceso necesariamente inestable e incompleto (véase C. Gledhill, citada por Morley, 1996: 38)- no es una alegre esperanza teórica: es posible en la medida en que podamos *considerar la producción de significados desde la doble dimensión espacio-temporal*. El macroproceso de poder sólo puede operar a través de una innumerable cantidad de microprocesos de poder, que a su vez materializan, sostienen, garantizan y contribuyen al macroproceso.

A la producción de significados y los microprocesos de poder que acontecen en las aulas es posible mirarlos no ya como interjuego entre polos opuestos que responden a la dupla opresor/oprimido o dominación/resistencia, sino como un hecho relacional que implica una trama compleja (cfr. Martín-Barbero, 1991: 84-ss.), cuestión que está siendo investigada y desarrollada en la teoría de la educación por Henry Giroux, Peter McLaren y otros.

6.2.2.3. Finalmente, se nos hace posible una conjetura que tiene relación con la «producción de sentido» en la tarea docente como práctica comunicacional. La matriz estructural de disposiciones y competencias que genera y asegura prácticas sociales (como sostiene P. Bourdieu) y que no puede pensarse como estructura externa a las acciones sino como internalizada que, a su vez, se estructura a través de las acciones (como interpreta A. Giddens), hizo posible que G. Murdock propusiera reconectar *historia y biografía*, con el propósito de lograr que los estudios interpretativos se combinen con intentos de trazar contornos de los microprocesos (Murdock, 1990). Desde esta doble dimensión articulada de los microprocesos "biográficos" y los macroprocesos "históricos" (representados en la formación social más amplia), es posible comprender la producción de significados.

La observación de la «producción de sentido» en el proceso de comunicación que implica la práctica docente no sólo tiene relación con la *reposición* del sentido en el cruce de dos zonas: histórica y biográfica, como sugiere Murdock. También hay un cruce entre otros dos *espacios* que dan cuenta no sólo del interjuego entre el macroproceso y los microprocesos, sino también entre el macropoder y los micropoderes. Esos dos espacios son la *geografía* y el *lugar* o *escenario*, ambos considerados en el múltiple cruzamiento entre lo social, lo cultural, lo político y lo comunicacional.

6.3. La construcción colectiva y permanente del campo académico comunicacional

La apertura de un espacio de discusión académica y de reconstrucción y transformación de prácticas tuvo como consecuencia indirecta una revisión y reflexión colectivas acerca del campo académico de la Comunicación. Aunque en principio, esa reflexión no había sido consignada por el equipo coordinador, fue adquiriendo cada vez mayor densidad.

La preocupación más didáctica acerca del *para qué* y el *cómo* enseñar, o *desde dónde*, *quién* y *a quién* enseñar, fue acompañada por un intercambio conceptual sobre *qué* enseñar y *por qué*. Las problemáticas del campo académico comunicacional que emergieron podrían agruparse en tres:

- a) un grupo de problemas que giraron en torno a cuestiones de contenidos en el Plan de Estudios, como la secuencialidad de los talleres de producción gráfica, radiofónica y audiovisual; el carácter de las asignaturas del área contextual y la transversalidad del contenido "comunicación"; las fronteras y horizontes de las asignaturas comunicacionales ante novedosas problemáticas sociales, culturales, políticas o tecnológicas; el peso o el acento de contenidos referidos a planificación comunicacional, a la comunicación alternativa y a la relación entre comunicación y educación;
- b) otro grupo de problemas giró alrededor de los modos de percepción y construcción de saberes que se transforman en la cultura mediática (no sólo en las generaciones más jóvenes), cuestiones que abren múltiples interrogantes en las perspectivas respecto al aprendizaje y en las modalidades de abordaje didáctico;
- c) un último grupo de problemas que giró en torno a la necesaria reelaboración de los perfiles profesionales, atendiendo a dos necesidades: la primera es interna y se refiere a la necesidad de abrir espacios de práctica de campo a fin de superar el reduccionismo teorístico en la formación; la

segunda es la necesidad de construir de manera más permanente un mapa de prácticas profesionales (dominantes, decadentes, emergentes y transformadoras), en interjuego con las políticas de formación académico-profesional, las demandas del mercado laboral y las necesidades sociales de comunicación.

Al revisar producciones bibliográficas que tienen en cuenta la relación entre *políticas de formación y curriculum en Comunicación Social*, nos hemos encontrado con diferentes problemas que fueron abordados, en el espacio de formación docente, como estrategia de transformación curricular fuertemente ligada a la reforma del Plan de Estudios. Pensar en un Plan de Estudios que no enfoque la Comunicación ni desde las disciplinas ni desde los Medios, y que no sólo intente responder a las demandas del mercado, implica una diversidad de rupturas o reconstrucciones:

1. Un nudo de cuestiones tiene que ver con la *interdisciplina*. En este aspecto, necesitamos romper con los "imperialismos" de las disciplinas y quebrar una "interdisciplina" entendida como sobrecarga de distintas asignaturas, y no como estrategia metodológico-epistemológica; y, a la vez, definir el *campo específico de problemas* que hace posible el "encuentro interdisciplinario" (Martín Barbero, 1988). Esto implica superar la concepción de currículum como mosaico de asignaturas y comenzar a considerarlo como *conjunto articulado de contenidos y experiencias* (Marques de Melo, 1988)⁴⁰.

2. Un segundo nudo de cuestiones tiene que ver con el *abordaje didáctico*. Se hace necesario superar errores en el desempeño didáctico (regido por la "educación bancaria" o por el espontaneísmo de la palabra improvisada de los alumnos); superar los *stocks* bibliográficos que implican lagunas y segmentaciones; superar la negligencia en la evaluación del aprendizaje y romper con la concepción de evaluación como corte final o como "prueba" de resultados y demostración de lo aprendido; superar las simulaciones de

⁴⁰ Podría percibirse que la resolución de este problema pasa sólo por el diseño curricular. De hecho, en el trabajo de la reforma del Plan hemos tenido en cuenta el interés de diseñar *Ejes interdisciplinarios de formación* en la etapa básica y *Talleres integradores interdisciplinarios* en la formación orientada. La ventaja de la estrategia de *Talleres de integración* es que los mismos posibiliten la apertura a la pluralidad de modos de comunicación y de tipos de prácticas que los atraviesan; que desplazan el acento puesto en la información, hacia el de producción/consumo de cultura; y que abren los problemas del intercambio, la resistencia, la apropiación y la validez social en la dialéctica entre modelo hegemónico y otros dispositivos de comunicación (Martín Barbero, 1988). Sin embargo, esta estrategia no basta: creemos que está claro que se debe abordar y trabajar el *habitus* interdisciplinario, provocado en el trabajo en equipo de manera intencional, en la cooperación recurrente, en la reflexión sobre la articulación de redes de contenidos y experiencias, etc.; estrategia que apunta a romper con la fragmentación disciplinaria, con el "imperio de la libertad de Cátedra" (Marques de Melo, 1988) y con la desarticulación entre teoría y práctica.

prácticas o productos comunicacionales; superar la ludicidad y el productivismo en los proyectos experimentales, que implica pérdida de competencia científica y profesional: los talleres deben dar cuenta, en forma crítica, de la relación teoría/práctica (Marques de Melo, 1988). Una percepción común en la enseñanza de la comunicación en América Latina es el predominio de la unilateralidad de la enseñanza y la inexistencia del contacto con el objeto o la realidad concreta (Fuentes Navarro, 1987), pese a muchos esfuerzos individuales en este sentido.

3. Un tercer nudo de cuestiones tiene relación con el debate latinoamericano acerca de la *formación profesional del comunicador*. Debate que puede traducirse de múltiples maneras: como tensión entre la tendencia *profesionalizante* (tecnicista) debido a las demandas del mercado laboral, y la *cientificista*, debido al fracaso de las propuestas críticas de formación (Martín Barbero, 1988); o entre la tendencia a formar un comunicador *generalista* o un comunicador *especialista* (Martín Barbero, 1990); o como la tensión entre las diferentes *ideologías de formación*: el empleado, el investigador, el animador/promotor, el artista/creador (Martín Barbero, 1990); o entre los diferentes *perfiles*: el *periodista* (con habilitación técnico-profesional, que se ajusta a demandas del mercado y a la incidencia sobre la opinión pública), el *comunicador social* como intelectual (con énfasis en lo humanístico y el interés en transformar la dinámica sociocultural según lo axiológico) y el *comunicólogo* como científico social, marcado por el teoricismo o por el practicismo positivista (Fuentes Navarro, 1992).

Por supuesto, la superación de estas tensiones no es mecánica; ni tampoco estas tensiones se resuelven sólo desde *un* espacio. Con todo, la formación docente puede visualizarse como un espacio que abre la discusión y la producción interdisciplinaria sobre esta problemática, aunque no sea el único espacio posible.

4. Finalmente, el último nudo refleja una *demanda estratégica: la formación pedagógica de los docentes*. Este nudo está representado por el entrecruzamiento entre el "mapa de prácticas profesionales" (que implica el debate sobre las mismas), los modelos didácticos de resolución "micro" de la formación, las cuestiones referentes a la constitución de un *habitus* interdisciplinario, y todo esto penetrando en la política de *transformación curricular*. La demanda nace especialmente de la preocupación por el desconocimiento didáctico-pedagógico por parte de los docentes, que debe resolverse iniciando procesos de capacitación, no como "escucha de expertos", sino como instancias reflexivo-creativas (Restrepo de Guzmán,

1989); lo que implica, en primer lugar, reflexionar acerca de la concepción educativa subyacente en el *hacer docente*, de tal modo de garantizar la relación teoría/práctica en la formación profesional (Morales y Neira Parra, 1993). Desde hace casi una década, la *formación pedagógica de los docentes* ha sido visualizada en un sentido amplio que implica: estimulación del debate sobre el desempeño didáctico, la evaluación, la actualización, la integración con el mercado, los nuevos temas de investigación, etc. (Marques de Melo, 1988). De allí que se sostenga (desde los ámbitos académicos de la Comunicación) que la *docencia* debe transformarse en un espacio de experimentación social, que facilite las estrategias de encuentro entre la institución educativa y la comunidad, para la formulación de demandas sociales y el diseño de alternativas (Martín Barbero, 1990). Todo esto implica una revisión de los modelos *pedagógicos* operantes en las Facultades de Comunicación: el humanista (educación integral y moral), el racionalista (con eje puesto en el saber científico) y el tecnicista (que apunta a la especialización y adquisición de saberes instrumentales).

Una concepción dinámica del curriculum nos posibilita pensar en modos de reconstrucción del campo académico comunicacional. El *campo académico* se define por prácticas sociales que se expresan mediante discursos, donde se reconoce un conocimiento operante sobre objetos de estudio; incluye la teoría, la investigación, la formación y la profesión (que en este caso se ven entrecruzadas por los ámbitos de la comunicación y de la docencia) y se centra en las prácticas que realizan actores y agentes sociales concretos (Fuentes Navarro, 1992). Las prácticas universitarias (a las que hace referencia el campo académico) tienen el propósito de conocer e intervenir en la transformación intencionada de las prácticas sociales (de comunicación y de la docencia). De este modo, la transformación curricular encara un doble proceso de transformación, que impacta en la reconstrucción del campo académico: *la transformación de las prácticas del comunicador y la comunicación, y la transformación de las prácticas del docente y de la educación*. De allí que tanto para la elaboración del diseño curricular centrado en la práctica profesional, como para el proceso de formación docente, sea imprescindible partir de la elaboración múltiple y entrecruzada de un *mapa de prácticas profesionales* del comunicador y del docente, considerando tres niveles en los cortes de las respectivas prácticas:

- 1) un primer nivel que corresponde a competencias y oficios: saber y quehacer hegemónicos;

- 2) un segundo nivel que corresponde a las agencias de legitimación o instancias que garantizan o devalúan los saberes y quehaceres;
- 3) finalmente, un tercer nivel que se refiere a las dinámicas de transformación de las prácticas, que implica preguntarse desde qué fuerzas y actores sociales es posible activar cambios.

En esta línea, la transformación curricular debe poner especial atención en este tercer nivel, considerando a los docentes como actores sociales claves de la vida universitaria, desde los cuales activar procesos de transformación.

Estas problemáticas, por cierto, no son exclusivas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, sino que en la mayoría de las Facultades y Carreras de Comunicación del país se expresa una situación semejante. En el *I Encuentro Nacional de Facultades y Carreras de Comunicación Social* desarrollado en la Universidad de Córdoba (julio de 1996), se revelaron necesidades, perfiles y tareas futuras. La coincidencia en la construcción de espacios que fortalezcan el perfil latinoamericano de formación de comunicadores fue total.

La renovación curricular necesita que sea protagonizada por un cambio de mentalidad y de intereses por parte de los docentes que deben aplicarla y, a su vez, se debe intentar que este proceso de transformación conceptual se exprese en las "epistemologías" generadas en espacios de debate y (re)construcción académicos.

En este sentido es que la Universidad es un espacio privilegiado de transformación y renovación cultural. El diseño curricular debe *expresar y concretar esas posibilidades, dando respuesta a los problemas señalados*. La *formación docente*, de este modo, constituye una de las estrategias claves para la *transformación curricular*.

Bibliografía:

- Edelstein, G. (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As., Kapelusz.
- Foucault, M. (1992), *El orden del discurso*, Bs. As., Tusquets.
- Fuentes Navarro, R. (1992), "El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina", en Rev. *Diá·logos*, Lima, Nº 32.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad*, Bs. As., Amorrortu.
- Hall, S. (1980), "Encoding/Decoding in television discourse", 1973, reimp. en Hall, S. y otros, *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson.
- Huergo, J. y otros (1996), "Una estrategia de formación docente centrada en la práctica", en *Oficios Terrestres*, La Plata, Fac. de Periodismo y Comunicación Social, Nº 2.
- Kusch, R. (1975), *La negación en el pensamiento popular*, Bs. As., Cimarrón.
- Marques de Melo, J. (1988), "Desafíos actuales de la enseñanza de la comunicación", en *Diá·logos de la Comunicación*, Lima, Nº 19.

- Martín-Barbero, J. (1988), "Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular", en *Diá·logos de la Comunicación*, Lima, N° 19.
- Martín-Barbero, J. (1990), "Teoría/Investigación/Producción en la enseñanza de la comunicación", en *Diá·logos de la Comunicación*, Lima, N° 28.
- Martín-Barbero, J. (1991), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, G. Gili.
- McLaren, P. (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Bs. As., Aique.
- Morales, E. y L. Neira Parra (1993), "El currículo: entre la teoría y la realidad", en *Diá·logos de la Comunicación*, Lima, N° 36.
- Morán Oviedo, P. (1986), "Instrumentación didáctica", en M. Pansza González y otros, *Fundamentación de la Didáctica*, México, Gernika.
- Moreno, J. (1972), *El psicodrama*, Bs. As., Hormé.
- Morley, D. (1996), *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Bs. As., Amorrortu.
- Murdock, G. (1990), "La investigación crítica y las audiencias activas", en *Revista de Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, México, Universidad de Colima, N° 10.
- Restrepo de Guzmán, M. (1989), "El diseño curricular en las Facultades de Comunicación Social", en *Diá·logos de la Comunicación*, Lima, N° 23.

7/

La recepción y la educación en la trama de la cultura

Jorge A. Huergo

En este capítulo trataremos de presentar las coordenadas epistemológicas (a la manera de “horizontes”) desde las cuales proponemos tanto desarrollar procesos de investigación en *recepción mediática*, como elaborar proyectos de *educación para la recepción “crítica”*.

7.1. De la “recepción activa” a la autonomización de los receptores

En el modelo elaborado por el jamaicano Stuart Hall sobre del *proceso de comunicación*, por primera vez se afirma que *el momento de recepción, a pesar de ser el último momento de la cadena, es el predominante* (Hall, 1980). Esto se debe a que en ese momento hay una apropiación significativa que se refleja en un discurso; por eso es una práctica en la que existe un proceso de “producción de significados”, articulada con los otros momentos del proceso de comunicación. Sin embargo, aclara Hall en su trabajo, la estructura de los discursos dominantes comprende la organización de significados dominantes, también denominados “lecturas preferentes” (o *sentidos preferentes*⁴¹).

Los momentos de “codificación” y “decodificación” son momentos determinados a través de una *autonomía relativa*, en relación con el proceso de comunicación como un todo. Existe una doble determinación: la producción de

⁴¹ La noción de *sentido preferente* alude a un sentido inscripto en la codificación que opera como orientador o guía para la “correcta” decodificación.

sentido en *recepción* es autónoma, pero también está relacionada con los sentidos preferentes surgidos del proceso de codificación en *emisión* (que pueden dirigir u orientar la decodificación). Para Hall, la “naturalización” de los códigos tiene como efecto el ocultamiento de las prácticas de codificación que están presentes dando forma a la producción de esos códigos. El funcionamiento de los códigos en el extremo de la decodificación frecuentemente asumirá el estatuto de percepciones naturalizadas. De allí que el valor ideológico del significado denotativo o literal está fuertemente fijado, porque se ha vuelto universal y “natural”.

Cuando Hall afirma que *los signos remiten a los “mapas de significados”*, hace referencia a los niveles connotativos de significación, que tienen -según Roland Barthes- estrecha relación con la cultura, el conocimiento, la historia, y es a través de ellos que el contexto invade el sistema lingüístico y semántico. Acaso vale aquí la noción de Gastón Bachelard acerca de los *campos de significación*. Los campos de significación están constituidos por un conjunto de códigos, lenguaje y valoraciones de una cultura determinada y de cada sujeto en particular. Son modelos de conocimiento cuya producción es social y que pueden iluminar u oscurecer nuevas situaciones cognoscitivas. El marco de referencia (noción utilizada por Hall) que está implicado por el concepto de “campos de significación” es una construcción ligada a las diferentes cosmovisiones.

Dentro de los estudios culturales ingleses, en el abordaje sociológico de los procesos de comunicación masiva, David Morley asume la teoría de los *sistemas de sentido* o marcos ideológicos, propuesto por Frank Parkin (Morley, 1996: 129), para explicar el modo en que miembros de diferentes clases decodifican los discursos televisivos. Los “sistemas de sentido” (aparentemente congruentes con los “campos de significación” de Bachelard) proceden de fuentes sociales diferentes y promueven interpretaciones morales acerca de la desigualdad. Los sistemas dominante, subordinado y radical (Ib.: 130) ofrecen un encuadre sociológico a los modos de decodificación dominantes, negociados y oposicionales. Esto está evidenciando, de paso, la imbricación entre el *orden económico-cultural* y los *campos de significación*⁴².

Por otro lado, la lectura no es sólo la capacidad de identificar y decodificar, sino también *la capacidad creativa de poner los signos en relación entre*

⁴² Otro problema importante que aborda Hall es el de la *polisemia*. *La polisemia no debe confundirse con pluralismo*, afirma. Los códigos connotativos no son iguales entre sí, pero los diferentes grados de clausura constituyen un “orden cultural dominante”, aunque este no sea unívoco. La polisemia indicaría la organización de significados preferentes relacionados con un orden cultural dominante “regional”.

ellos y con otros signos. El proceso comunicativo, afirma Hall, consiste en reglas performativas (de uso y competencia, de lógicas-en-uso) que buscan reforzar las significaciones dominantes. Por eso, la codificación establecerá sus límites y parámetros dentro de los que operará la decodificación.

En la segunda parte de su famoso artículo, Stuart Hall presenta tres posiciones hipotéticas en relación con las decodificaciones del discurso televisivo (que implica una necesaria correspondencia, que no es natural): la hegemónica dominante, la negociada y la oposicional. Estas variaciones en las posiciones de decodificación están relacionadas con los horizontes sociopolíticos constituyentes de esos campos de significación.

7.1.1. El problema de la "recepción activa"

La formulación teórica de Hall provoca múltiples problemas como texto en sus "decodificaciones" y en los estudios que tienden a su contrastación empírica. En la actualidad parece existir consenso en que la investigación debe ir más allá de los actos inmediatos de consumo y respuesta (Murdock, 1990: 189). Sin embargo, muchas líneas de investigación y desarrollos teóricos, incluso encuadrados en los denominados "estudios culturales", comparten la idea de "recepción activa". Pero hablar de un auditorio activo muchas veces ha significado *exagerar la dimensión racional de la respuesta* (Murdock, 1990: 204); podríamos decir: como si el auditorio actuara según un *interés racional*. A partir de allí (y, en especial, por la crítica y la necesidad de superar el *modelo de los efectos* de los medios sobre las audiencias⁴³) es que comienza a adquirir especial relevancia la afirmación de la "recepción activa".

Con justa razón, Morley resalta -asumiendo en este caso a Graham Murdock- que la tarea de los "estudios culturales" es la conceptualización de la relación entre las dos caras del proceso comunicacional: "*el aspecto material y discursivo y el aspecto económico y cultural, sin que una anule a la otra*" (Morley, 1996: 17). La *recepción activa* (como postulado) es el polo contrario, en un movimiento pendular, de los modelos de efectos y manipulaciones. Pero por *recepción "activa"* debemos entender no tanto la capacidad de decodificar activa/aisladamente el discurso televisivo, sino fundamentalmente la posibilidad de relacionarlo con el orden económico-cultural y con el propio campo de significaciones.

La certeza de la "recepción activa" (sostenida en el ámbito latinoamericano por Guillermo Orozco Gómez y Valerio Fuenzalida, entre otros) avala una

⁴³ Se busca abandonar el *modelo conductista* que sólo ve impactos de la televisión sobre los receptores, pero también la *idea de manipulación* de las audiencias denunciada por perspectivas de izquierda.

actividad del sujeto receptor en la “decodificación”. La certeza del carácter activo de los receptores en la decodificación de los mensajes es hoy del todo cuestionable (Lozano, 1991: 23)⁴⁴, ya que el *ver televisión* no se agota en lo articulado a propósito de lo televisivo, con lo que la idea de “recepción activa” decae. De allí que adquiere relevancia en la investigación la pregunta por lo que hace la gente con los televisores encendidos (Lozano, 1991: 23) y por la articulación entre ese quehacer con los campos de significación como matrices más amplias de sentidos.

7.1.2. *Celebración de la “democracia semiótica” y autonomización de los receptores*

Lejos de producir una sociedad totalitaria (como vaticinaba T. Adorno), los medios son los componentes de una explosión y multiplicación de diferentes visiones del mundo y de distintos dialectos con sus propias gramáticas y sintaxis, que hace imposible la idea de *una* realidad (Vattimo, 1990). Las posibilidades de emancipación residen en la erosión que producen los medios sobre el “principio de realidad”, y en el consiguiente “extrañamiento” que esto provoca: la liberación de las diferencias⁴⁵. Esta visión optimista de la situación posmoderna es compartida por algunos estudios de comunicación. Las investigaciones actuales de la audiencia, en su afán de evitar el modelo de los efectos, terminaron en una “*celebración de la creatividad*” de los receptores, que Morley señala como acrítica (Morley, 1996: 398). Por otro lado, muchos de los *estudios de recepción* pretenden sostener la posibilidad total de resemantización por parte de la audiencia, lo que conduce a una verdadera “*autonomización del receptor*” y de los “procesos de ver televisión”, en marcos de libertad frente a las determinaciones textuales o los condicionamientos estructurales.

Existen posiciones que ensalzan (en diferentes medidas) las energías creativas de la audiencia o los consumidores de cultura, como por ejemplo la noción de un “movimiento de liberación de los lectores”, imaginada por John Fiske (1987a), las explicaciones sobre las fuerzas contrahegemónicas de la cultura popular que ofrece Iain Chambers (1986), las articulaciones entre recepción televisiva y resistencia política que proponen James Lull o Klaus Jensen, entre otras. La observación es que a todos estos trabajos les falta la suficiente dimensión sociológica (Morley, 1996: 399; Mattelart, 1997: 104).

⁴⁴ En especial, a partir de investigaciones tales como la de David Morley *The “Nationwide” Audience* (1980).

⁴⁵ Sobre la presentación de los problemas de la comunicación en las sociedades posmodernas y las posiciones de P. Virilio, J. Baudrillard y G. Vattimo, véase Mattelart (1997: 122-123).

Pero, además, hay un *importante grado de caos* en cuanto a la relación no sólo entre estructura y acción, sino entre recepción e identidad, entre oposición y resistencia, y entre los modos de resistencia (cultural, semántica o política).

El caso de los estudios culturales norteamericanos, y en especial de John Fiske, es el más típico. En primer lugar, Fiske ha propuesto el paso que va del singular *audiencia* al plural *audiencias*, para luego saltar al borramiento -vía “audiencias nomádicas”- de las audiencias y el reconocimiento de sólo “*actos de ver televisión*”. Para él, los estudios etnográficos han permitido explicar (y celebrar) la diversidad⁴⁶.

Por otro lado, si bien todos los productos culturales existen dentro de redes de otros textos a los que se refieren en las dimensiones horizontal y vertical (como afirma Fiske), la insistencia en la intertextualidad tiene sus riesgos. En primer lugar, que las cuestiones contextuales aplasten los textos y su carácter específico y, luego, que el texto termine disolviéndose en sus lecturas (Morley, 1996: 50). En esta línea, los programas de televisión no tienen un significado único, sino que son textos relativamente abiertos, capaces de ser leídos de forma diferente. En el proceso de consumo televisivo, el espectador es un constructor activo de significados a partir del texto, y no un receptor pasivo de significados ya construidos (Fiske, 1987b), con lo que el texto se transforma en un simple *pretexto*, en un activador de maneras diversas de otorgarle sentido o en un *mero soporte para la resemantización*, y los receptores gozan de autonomía respecto de él.

La *autonomía relativa* del momento de recepción se visualiza como más *absoluta*, con la consecuencia de la creatividad y resemantización total, sólo si se desvanece la relación múltiple con el orden económico-cultural, con los campos de significaciones y con las lógicas de la producción mediática. Paradójicamente, se celebra la autonomía de los receptores en la medida en que se opera una clausura de la recepción.

La celebración de la creatividad y el placer de la audiencia puede confabularse con un sistema de poder mediático que, en realidad, excluye o margina a la mayor parte de las voces y perspectivas de alternativa o de oposición. Esto se ve acentuado por la situación de concentración en la propiedad de los medios (que, de paso, desencanta el entusiasmo por la sociedad de la comunicación y de la liberación de las diferencias). Esta

⁴⁶ Fiske se refiere a la diversidad en las formas de relación, de lectura y de oposición de las audiencias respecto de los textos de los medios, y contribuye a que otros autores hablen de *audiencias errantes o de sujetos nomádicos* (como Radway o Silverstone) y de cierto carácter lúdico del auditorio. Sus estudios han permitido observar la generación de respuestas a contrapelo con los discursos dominantes y el fuerte papel de la intertextualidad en la decodificación.

tendencia a la celebración de la creatividad puede significar una versión *comunicacional* de la afirmación de la libertad de mercado y de que, en última instancia, *el poder reside en el consumidor*. Murdock, a su vez, afirma que esta idea olvida los modos en que la demanda, los deseos y las identidades son modelados por la oferta (Murdock, 1990: 191-192). La supuesta “democracia semiótica” significa la “celebración neoliberal de la diversidad”, donde *“los medios no ejercen ninguna influencia en la democracia semiótica del pluralismo posmoderno”* (Morley, 1996: 49). Estas posiciones que valorizan el placer y el carácter lúdico de las audiencias se sostienen en un relativismo cultural que se incorpora como soporte simbólico de las economías de mercado y de la lógica neoliberal populista.

El elogio de la total libertad y contingencia de la producción de sentido por parte de las audiencias (“audienciación”) ha contribuido a romper con la idea del mensaje clausurado que determina su lectura por parte de los receptores, y de paso los considera pasivos. Pero considerar a los mensajes como meros soportes para la “resignificación” hace al vaciamiento semántico de los mensajes y contribuye a perder la perspectiva de la producción textual, del proceso comunicacional como un todo y del contexto sociocultural y político en el que se produce.

7.2. Hacia una comprensión (crítica) de los procesos de recepción

¿Cómo superar el movimiento pendular que oscila entre los efectos y las manipulaciones, por un lado, y la postulación del carácter activo y autónomo de los receptores, por el otro? ¿Desde qué referencias es posible comprender el proceso de recepción para abordar su investigación y desarrollar proyectos pedagógicos de la recepción (derivados o contemporáneos con esas investigaciones)?

7.2.1. Ubicación en la teoría social actual

En las últimas décadas, como lo señala Anthony Giddens (Giddens y otros, 1990), hemos asistido al ascenso de la noción de *Verstehen* (comprensión del significado) y al consecuente descenso de la noción de *Erklären* (explicación en función de leyes causales). Las fuentes de ese ascenso son de dos órdenes: (i) una fuente filosófica que encuentra sus tradiciones en el historicismo (Simmel y Dilthey), la fenomenología (Husserl), la filosofía analítica (Wittgenstein) y la hermenéutica (Gadamer); y otra fuente científico-natural que se nutre en la ruptura con el empirismo lógico (con

Bachelard, Kuhn, Feyerabend y Lakatos, entre otros). La teoría social (en general) se ha convertido en una empresa interpretativa, de modo que los problemas de significado, comunicación y traducción adquieren gran relevancia. Si bien las tradiciones metodológicas emparentadas con el positivismo siguen disputando el campo de la investigación social, han ascendido (junto a la noción de *Verstehen*) diferentes perspectivas metodológicas de corte cualitativo.

Pero, sobre todo, nos interesa resaltar la aportación tendiente a rearticular los microprocesos con los macroprocesos sociales. En este sentido, A. Giddens desarrolla la noción según la cual los agentes, la acción y la interacción se encuentran limitados por la dimensión estructural de la realidad social. Las *estructuras* no son algo externo a la *acción*, sino que sólo pueden reproducirse a través de actividades concretas de la vida cotidiana, y se las debe analizar como formaciones históricas sujetas a modificación: como estructuras constituidas por la acción (al mismo tiempo que la acción se constituye estructuralmente). Por otro lado, los casos particulares de prácticas e interacción deben relacionarse no sólo con los contextos inmediatos (familiares, laborales, etc.), sino también con formaciones estructurales (materiales y simbólicas) que abarcan y rodean aquellos contextos (cfr. Giddens, 1995).

Para Pierre Bourdieu, el análisis de las estructuras objetivas -de los diferentes *campos*- es inseparable del análisis de la génesis de las estructuras mentales (con las que los individuos aprehenden el mundo) -el *habitus* (Bourdieu, 1988: 26). Por eso, el momento objetivista de la investigación social o análisis de los campos (estructuras de relaciones) tiene que ponerse en vinculación dinámica con el momento subjetivista o de análisis de constitución de los *habitus* (relaciones internalizadas que se perpetúan, en forma de disposiciones prácticas). Pese a esta distinción, Bourdieu ha aportado un significativo descentramiento de la dualidad objeto/sujeto (como problema de conocimiento), a través de la mutua imbricación de los procesos macro y lo microsociales. De este modo, se propone analizar la práctica social y la implicación del cuerpo como “operador práctico” (cfr. Bourdieu, 1991), así como la competencia cultural y sus dimensiones: la distinción (hecha de diferencia y distancia) y el etnocentrismo de clase (la naturalización de una producción cultural determinada).

Por otra parte, para Michel de Certeau es necesario analizar el “hacer” cotidiano de acuerdo con diferentes trayectorias o con diversas maneras de utilización y consumo de productos culturales. Así, es posible distinguir (y poner

en relación) las *estrategias* de los “fuertes”, como cálculo de relaciones de fuerzas en torno a un “lugar” que se hace posible desde un sujeto de voluntad y poder, y las *tácticas* de los “débiles”, como artes o acciones calculadas teniendo como único “lugar” el lugar diseñado por el otro (De Certeau, 1996). Complementariamente, Michel Foucault propone conectar, en la historia de los espacios y de los poderes, las grandes *estrategias geopolíticas* con las pequeñas *tácticas del hábitat* (Foucault, 1980).

7.2.2. *Las analogías de la recepción*

Es posible establecer dos conceptos que designan procesos análogos al de la recepción. Ellos son: el de lectura y el de aprendizaje.

7.2.2.1. *Recepción/lectura*. La teoría literaria trata de estudiar cómo se produce el sentido en la obra literaria incorporando la problemática del “lector presente en los textos”, lector que a la vez es un producto del texto y está en el texto. Umberto Eco, en *Lector in fábula* (Eco, 1993), habla del autor y del lector como estrategias textuales y habla también de un “lector modelo”. Cada producción diseña en la obra la imagen de un “lector ideal”, que es el lector capaz de cooperar con el autor para que el sentido que el autor produce se realice de la manera prevista por el autor. El “lector ideal” *puede moverse interpretativamente por el texto del mismo modo en el que el autor se movió generativamente*.

Ligada con estas ideas se han producido las *teorías de la recepción literaria*, cuyo representante más conocido es Hans R. Jauss. Este autor habla de una *convergencia* entre el texto y el lector (Jauss, 1978; 1986). Las teorías de la recepción literaria parten de un cuestionamiento al estructuralismo, por ser ahistórico y considerar a los textos por fuera de sus circunstancias y como autosuficientes, sin considerar la recepción. Para Jauss, la literatura es un proceso de comunicación o de producción de sentidos donde están comprometidos el productor y el receptor. La recepción está determinada por sistemas de referencias a los que Jauss denomina también “horizontes de expectativas” de producción de sentidos. Construye así dos nociones: (i) el “horizonte de expectativas *literarias*”: el que propone cada nueva obra y que está dado por las estructuras formales y la ideología o conjunto de ideas de la obra; y (ii) el “horizonte de expectativas *sociales*”: el horizonte de expectativas de los receptores es el producto de la experiencia social previa del lector. Si el lector no conoce el horizonte de la obra, se enfrenta con barreras estéticas o ideológicas que le imposibilitan en diferentes grados la comprensión. El

receptor actúa desde su *precomprensión* del mundo y de la vida (deseos, intereses, necesidades, experiencias, pero determinados por la sociedad y la clase), que existe en los textos.

Las posibilidades de reconectar (precisando) las zonas macro o históricas y las zonas micro o biográficas (formaciones estructurales y actividades de las audiencias), así como reconectar las zonas geográficas o geopolíticas y el hábitat o los lugares, es el esfuerzo que se inicia a partir de la noción de “horizonte de expectativas” en los estudios de audiencias y de los procesos de comunicación en general.

7.2.2.2. *Recepción/aprendizaje*. Las teorías constructivistas consideran que el aprendizaje se da por operaciones de construcción en virtud de las cuales los sujetos incorporan los conocimientos a sus esquemas preexistentes, reestructurando las estructuras cognitivas. Los sujetos (en cuanto *aprendientes/receptores*) son activos en esa construcción. En esta línea, D. Ausubel se preocupa por comprender cuándo un saber es *significativo* para los sujetos. La premisa de la que parte es que un aprendizaje es significativo cuando puede ser incorporado a estructuras de conocimiento que posee el alumno. Para Ausubel, la significatividad del aprendizaje depende de dos condiciones: la primera es la necesidad de que el material presentado no sea arbitrario, es decir, que posea cierta estructura lógica; la segunda condición es la necesidad de que en esa estructura lógica se de lugar a un significado psicológico que depende de la estructura cognitiva del propio sujeto.

Un elemento central en esta explicación es que, cuando se aprende, se incorporan los nuevos saberes a “inclusores” ya existentes en la estructura cognitiva de los sujetos, que operan como tamizadores o filtros de los saberes. De este modo, la significatividad en el aprendizaje es “idiosincrática”, ya que depende del sujeto que aprende (cfr. Coll, 1987). Por eso, *iguales saberes enseñados implican distintos saberes aprendidos*⁴⁷.

La *significatividad social de los saberes* es también idiosincrática: varía según los sectores sociales en juego y, podríamos decir, según las matrices culturales como estructuras vivificadas por el conflicto y cargadas por lo residual y la memoria en la situación operante de *aprender*. Por eso, considerados sociohistóricamente, los saberes son *potencialmente*

⁴⁷ La suposición, presente en las perspectivas tecnicistas del neoliberalismo, según la cual la distribución homogénea de los saberes socialmente significativos (en su producción en el “momento de enseñanza”), al ser generosa, garantiza su apropiación democratizando y cualificando la educación, no es más que una suposición falsa. Y lo es en cuanto que esconde, por lo menos, la matriz histórico-social y cultural del aprendizaje.

significativos. Un mismo saber no tiene la misma validez social si consideramos las contradicciones sociales y las diferencias culturales. El filtro o tamiz por el que pasan los saberes para ser validados socialmente es el conflicto sociocultural en la construcción de la hegemonía. Esto significa, así, historizar el problema: estudiar su génesis y desarrollo en función de los proyectos sociales diferenciados y de las matrices culturales coparticipantes.

7.2.3. *Notas sobre la recepción en la trama de la cultura latinoamericana*

Los medios (y en especial la televisión) han contribuido a una proliferación inusitada de modelos mentales que alcanzan el orden cultural: formas de ver, de sentir y de actuar, agendas temáticas, modos de relacionarse y de resolver los conflictos... Pero, además, los sentidos mediáticos proliferantes no están “afuera” como un objeto. Se han hecho cultura, se han hecho hilos en la trama cultural, se han mezclado, se han resignificado, han adquirido nuevos alcances, no por la acción resignificadora de los individuos (de las audiencias) aisladamente, sino en virtud de todo el proceso cultural en el que esos individuos están inmersos y por el que están configurados.

Nota 1: Nunca existe una recepción aislada (un “acto aislable de recepción”) que se produzca en una relación recortada entre los individuos y los medios, sino que toda recepción (en cuanto desciframiento o decodificación) se realiza dentro de un espacio de intersecciones. Además, la recepción es un espacio de intertextualidad y de prácticas cruzadas, intercambiadas en múltiples direcciones, como la “gran” historia y la propia biografía del protagonista de la acción (cfr. Piccini, 1999). Como toda práctica cultural, la recepción se entreteje en el conjunto complejo y conflictivo de las prácticas sociales; por lo que es parte indisoluble de una subjetividad, constituida y simultáneamente constituyente de la recepción, en la trama de las condiciones materiales y simbólicas en las que se ha producido.

Mabel Piccini sostiene que la recepción se da según ciertas “condiciones de posibilidad”, que son culturales. Esas condiciones de posibilidad remiten a un determinado *archivo audiovisual* que determina, a su vez, lo que puede ser dicho en un momento dado, estableciendo un régimen de relaciones, intersecciones, configuraciones intertextuales y también exclusiones. Inmediatamente, esto implica romper con la noción de un receptor aislado, aislable e individual; con la visión del mensaje como entidad aislada y autosuficiente, y con la idea de receptor como eslabón final de la cadena

discursiva, que aísla su producción de significados según un principio de autonomía.

La idea del *diálogo* (Bajtín, 1982) remite a que una configuración textual es básicamente interdiscursiva y, por consiguiente, un fragmento de la memoria colectiva. Es, en este sentido, una sedimentación posible de una determinada *acumulación narrativa*. En el diálogo, la comunidad (histórica y geográficamente situada) habla y, en un mismo movimiento, es hablada. En el diálogo se expresa la cultura como campo de lucha por el significado, en la que se reflejan una multiplicidad de valores, voces e intenciones, con distintos grados de intensidad en sus contradicciones.

Nota 2: Lo expresado anteriormente adquiere, en América Latina, una densidad significativa. Los “sistemas de sentido” (de Parkin, asumidos por los estudios culturales ingleses) no pueden comprenderse como solamente configurados desde posiciones de clase social, articuladas con organizaciones políticas (de clase) entendidas en su institución jurídica. En América Latina, los “sistemas de sentido” están constituidos por las articulaciones entre tres dimensiones que se imbrican y se definen mutuamente: (i) Una dimensión que está constituida por la *estructuración socioeconómica*: las diferencias de clase, las fracciones o sectores sociales articulados en función de la propiedad, la distribución y el control de los recursos económicos estratégicos, más las condiciones de acceso a mejores condiciones de vida; (ii) otra dimensión que está relacionada con las *conformaciones de las identidades culturales*, que otorgan los lineamientos u horizontes de sentido de pertenencia al *nosotros* (que implica el reconocimiento de las diferencias), vinculado además con las cuestiones nacionales o “regionales”; (iii) finalmente, una dimensión que se configura en torno a las *definiciones del espacio público* y sus “redefiniciones posmodernas”, lo que comprende las relaciones de nuestra sociedad con otras y el entrecruzamiento de estas con las *micro*, las *meso* y las *macroesferas públicas* y, además, los modos particulares de resolución de los conflictos y las contradicciones singulares.

De modo que, por un lado, cualquier consideración de la recepción en la trama de la cultura que escamoteara una de esas dimensiones produciría conclusiones o alternativas abstractas y distorsionadas; por otro lado, nuestros “estudios culturales de la recepción” tienen que ser *regionales* (latinoamericanos).

Nota 3: La recepción, entonces, no tiene tanto que ver con el orden del conocimiento, de los códigos o de los mensajes; tiene más relación con el orden del reconocimiento, de las matrices y de los formatos culturales. De manera que las diferencias (constituidas a través de historias de lucha material y simbólica y constitutivas de nuestra identidad) no se configuran *en o por* la recepción, sino que se “encuentran” y se “reconocen” en ella (y no siempre de manera armoniosa y feliz); y, al reconocerse y encontrarse, se refiguran. Y se encuentran a partir de encuentros y de reconocimientos previos, multitemporales; a partir de matrices de sentido que anteceden a esos encuentros y reconocimientos; matrices ya constituidas pero en permanente proceso de constitución, precisamente en esos acontecimientos de encuentro y reconocimiento.

Además de los dispositivos de composición, organización y seducción, el nivel del *reconocimiento* resulta central en la búsqueda de las marcas que remiten al universo cultural popular (Martín-Barbero, 1991). Toda la expresividad cultural de la producción funciona para posibilitar el reconocimiento y debe comprenderse como articulada con éste. El trabajo con el nivel del reconocimiento es lo que hace posible la identificación del mundo narrado en el producto cultural audiovisual con el mundo del receptor popular. Todo producto cultural audiovisual habla al pueblo del que habla. De este modo, el reconocimiento trabaja en el mar de la reconciliación entre la producción cultural audiovisual y las masas populares. Así, entre la fascinación, la idealización y la seducción, en el reconocimiento (como drama) se juega la hegemonía. “Drama del reconocimiento” ya que es (en el producto y en la recepción) una lucha por hacerse reconocer; porque sea reconocida la voz y la memoria, la socialidad y la sensibilidad, la historia y la trayectoria de la que están hechas las diferencias en cuanto identidades (lo que significa una flagrante contradicción lógica -de la lógica identitaria dominante). De allí que el reconocimiento tenga más que ver con la telenovela, el fútbol y el rock, que con las instituciones políticas, la escuela o los partidos (que muchas veces no hablan al pueblo del que hablan, es decir, no trabajan para posibilitar el reconocimiento). De allí, también, que las estrategias pedagógicas deberían tener más en cuenta el *contar/relatar* de los sujetos, que el *concientizar* a los sujetos; deberían tener más relación con el reconocimiento que con el conocimiento (que muchas veces es la reproducción/imposición del reconocimiento de otras culturas, que nos han hablado, que han hablado por nosotros).

Nota 4: La recepción en la trama de la cultura latinoamericana, acaso, deba comprenderse desde los desplazamientos: más que centrada en los “estudios de recepción”, girando en torno a los “estudios culturales latinoamericanos” que rastrean la contextura de lo popular y lo político en la cultura. Revisar los estudios con este enfoque nos lleva a ampliar la mirada: además de Orozco Gómez y Fuenzalida, recorrer los estudios de la recepción en la trama de la cultura de Néstor García Canclini, María Cristina Mata, Jesús Martín-Barbero, Beatriz Sarlo, Jorge González, Mabel Piccini (cfr. Saintout, 1998⁴⁸).

Florencia Saintout sostiene que, en América Latina, se plantea salir del imperio del texto en la recepción y comenzar a preguntarnos por los contextos, teniendo en cuenta: (i) que el encuentro entre el texto y el lector no se hace en el vacío y que está atravesado por estructuras de poder, y (ii) que el encuentro entre el texto y el lector nunca es inaugural. En un continente injusto, por lo tanto, la desigualdad no puede borrarse del mapa de problemas de la recepción. Pero, además, necesitamos investigar no ya a los receptores como variables (jugándose entre la transparencia subjetiva y la dispersión existencial posmoderna), sino las configuraciones materiales y simbólicas complejas, en circunstancias en que las diferentes formaciones culturales dependen cada vez más estrechamente las unas de las otras y que los objetos producidos desde estos dispositivos difícilmente puedan concebirse como entidades en sí mismas (Saintout, 1998: 169). Y, finalmente, hacerlo desplazándonos desde las teorías de la recepción hacia una etnología política de la cultura (Piccini, 1999); como viajeros nómadas: desplazándonos desde los consumidores hacia los murmullos anónimos cotidianos y desde la transparencia, hacia la complejidad de las tramas reticulares de la socialidad (Saintout, 1998: 171).

7.3. La recepción en la trama de la cultura desde la perspectiva de una pedagogía crítica

En un giro del “modelo de efectos”, ha tomado fuerza una suerte de *modelo de efectos subjetivista* que sostendría: *“las lecturas opositivas tienen como efecto conductas políticas de resistencia”*, avalado por diferentes investigaciones (Lull, 1992; Jensen, 1990; 1992), donde se salta del orden de las prácticas perceptivas al de las acciones sociopolíticas. Muchas veces, esta posición alienta “huidas” pedagógicas hacia un optimismo centrado en las posibilidades de autonomía en la resignificación de los receptores.

⁴⁸ El rastreo de la investigadora argentina Florencia Saintout es clave para abordar, desde su complejidad y su riqueza, la cuestión de la recepción en la trama de la cultura en América Latina.

Una de las puertas por las que se entra al problema de la “recepción crítica” es la que considera lo que podríamos denominar el *nivel de la “crítica racional”*. Este nivel tiene su matriz originaria en la *crítica kantiana* y sus posteriores reformulaciones. *Crítica* es una facultad por la cual la razón juzga sobre la naturaleza de las cosas, desnaturalizándolas (o descongelando su naturalización). Este nivel puede apreciarse en el concepto de *interés crítico de la razón* (de J. Habermas) que “se esfuerza por examinar cuándo las proposiciones captan legalidades invariantes de la acción social y cuándo captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio” (Habermas, 1994: 172). En esta línea, una *lectura/recepción crítica* debe contribuir al develamiento, desocultamiento o descongelamiento de relaciones que han sido naturalizadas o congeladas por intereses de sector o de clase. Este proyecto, en una dimensión pedagógica, debería someter a examen no sólo a los mensajes, sino a los productos y su producción, en relación con el orden económico-cultural y los campos de significación de los receptores.

Las consecuencias sociopolíticas de oposición, por otra parte, dependen de la existencia de *foros* donde se reflexione acerca de esa oposición (Jensen, 1990: 99), cuestión que se enmarca en la noción de “comunidades ideales de comunicación” (Habermas y Apel). La dependencia de los *foros*, para que la recepción tenga efectos sociopolíticos, parece ser compartida por Guillermo Orozco al sostener la idea de comunidades de significación, apropiación e interpretación (Orozco Gómez, 1991). El proyecto de los *foros* está influenciado, además, por ciertas teorías críticas de la educación que asumen principalmente la perspectiva de Habermas (referida a la *acción comunicativa* y al *interés emancipatorio* de la razón). El problema, ya dentro del campo pedagógico, es hasta qué punto la constitución de *foros* no significa una adscripción a modelos no-críticos por la excesiva confianza en las voluntades subjetivas y en la concientización, o la distancia creada entre las estructuras y las acciones.

Finalmente, otra puerta para entrar al problema de la “recepción crítica” es la que considera lo que puede denominarse el *nivel de la “praxis crítica”*. Este nivel tiene como matriz el método materialista que parte de considerar a lo concreto como resultante de múltiples determinaciones (Marx, 1989) y al programa expresado en la *Tesis 11 sobre Feuerbach*, que dice: “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo” (Marx, 1971: 668): no basta la transformación de las conciencias; es necesaria la transformación de la realidad. En esta línea, y

considerando las contradicciones existentes en las sociedades latinoamericanas, Paulo Freire ha desarrollado una idea de *praxis dialógica* como permanente dinamismo entre *reflexión* y *acción transformadora* (Freire, 1970).

Pero lo más llamativo, acaso, sea la celebración del carácter político de las lecturas opositivas, es decir, la vinculación lisa y llana entre resignificación y *resistencias*. Sin embargo, el carácter de *resistencia* no está dado en la lectura, mucho menos si esta es aislada de las condiciones y de la producción de significados del texto, sino que está dado en las prácticas políticas y sociales. La contrariedad o la decodificación opositiva que señala como hipótesis Stuart Hall, no es más que eso, en principio: *oposición*. Y es preciso recordar que no todo comportamiento de oposición tiene el significado de resistencia, es decir, de una respuesta política articulada. Dicho de otro modo: *no toda oposición semántica es una resistencia política*.

Más allá de considerar a las resistencias como “negatividad” (una lucha contra todas las formas de explotación) o como “afirmación” (de un sustrato o un “*ethos*” que subsiste como identidad cultural), en los 80 parece percibirse una noción de *resistencia* superadora de las anteriores. Las nociones opuestas de negatividad y afirmación o de acción política e identidad cultural, parecen encontrar una conciliación que contribuye a resituar el debate y el estudio acerca de las resistencias. Esta tradición podemos hallarla en los últimos escritos de Paulo Freire, con su propuesta de comprensión de las expresiones y la creatividad cultural popular como formas de resistencia a la reproducción de la ideología dominante (Freire, 1986: 42-43). Para Freire, la ideología dominante debe combatirse a partir de los elementos concretos de resistencia popular, reconciliando lucha política y cultura.

Pareciera que el sentido de las *formas resistentes de afirmación* se fuera tejiendo en los niveles más micro de la vida social, en las prácticas cotidianas (entre ellas, “ver televisión”), en las “redes de antidisciplina”, operando como fagocitaciones en la producción y apropiación de los sectores populares. Son formas de resistencia que están vinculadas con el consumo, a las zonas de identificación, al acceso y los imaginarios de ascenso socioeconómico y su correspondencia con condiciones objetivas (Mata, 1991), que suponen una articulación entre hegemonía y subalternidad, donde las resistencias se entrelazan con procesos de sumisión. Más aún: lo que pone en juego la identificación, lo que inicia el drama del reconocimiento, lo que articula horizontes de expectativas y significación, lo que activa la memoria, no

pertenece ni al orden de los contenidos ni al orden de los códigos, sino al de las *matrices culturales* (Martín-Barbero, 1991: 250).

Así como de lo que se trata es de comprender "*los rasgos que marcan culturalmente nuestra sociedad, los intercambios y relaciones que en ella se prescriben y legitiman*" (Mata, 1990), más allá que comprender los medios masivos desde la recepción, en el caso del carácter político de las resistencias se trata de comprender las luchas y los escenarios de oposición a las desigualdades sociales, a las formas de explotación, a la exclusión, a las injusticias y a los atropellos a la dignidad, que configuran una producción de sentido que está más allá de cualquier proceso de decodificación, por más creativa y libre que esta sea⁴⁹.

La cultura es un campo de lucha por el significado. La relación entre recepción y educación no puede quedar reducida a la relación entre los individuos o grupos y los medios, ya que los sentidos mediáticos se han hecho cultura. Por eso, la relación tiene que trabajarse (pedagógicamente) desde el reconocimiento de las prácticas, las formas y las instituciones culturales, todas ellas invadidas de sentidos que provienen de diferentes matrices construidas de manera histórica y multitemporal, articuladas en formaciones culturales interdependientes e imbricadas unas con otras en la producción de sentidos de los sujetos. Pero, además, tiene que trabajarse desde el reconocimiento de los propios sujetos en el diálogo. El "*diálogo*" de Paulo Freire significa la *puesta en juego* del lenguaje y la cultura; ellos reflejan una pluralidad de valores y de intereses políticos que convergen o están en contradicción. Por eso, la "comunicación dialógica" parte del reconocimiento del capital cultural de los sectores oprimidos: las voces y las sensibilidades, las formas de socialidad y la memoria. Entre la transparencia, la unanimidad o la simetría y la autonomía absoluta respecto a los sentidos codificados, el *diálogo* está basado en la *diferencia o asimetría cultural* (histórica y socialmente construida). Por lo que el propósito de una *pedagogía crítica de la recepción en la trama de la cultura* ha de ser promover la comprensión más la acción transformadora, politizando la cultura, esto es: descifrando los modos de producción cultural de los grupos subalternos (desarrollando una teoría de la significación), para analizar en qué

⁴⁹ Por lo demás, en la pedagogía se han desarrollado las *teorías de la resistencia* combinando el marco de la teoría crítica (especialmente Marcuse, Adorno y Horkheimer) y los estudios etnográficos en escuelas. Las teorías de la resistencia generalmente trabajan a partir de una comprensión de las complejidades de la cultura para definir la relación (política) entre las escuelas y la sociedad dominante. En este marco se pone atención a la *autonomía parcial* (o "autonomía relativa", para seguir la noción de Hall) de las culturas que *juegan* en el escenario educativo, y al papel del conflicto y la contradicción existente en el proceso de reproducción social (cfr. Giroux, 1992).

medida revelan una limitación y favorecen el conformismo o, por el contrario, posibilitan la apropiación y la transformación social.

Bibliografía:

- Bajtín, M. (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988), *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Chambers, I. (1986), *Popular Culture: The Metropolitan Experience*, Londres, Mathuen.
- Coll, C. (1987), *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia.
- De Certeau, M. (1996), *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- Eco, U. (1993), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- Fiske, J. (1987a), *Television Culture*, Londres, Methuen.
- Fiske, J. (1987b), "British Cultural Studies and Television", en *Channels of Discourse. Television and Contemporary Criticism*, Londres, Mathuen.
- Foucault, M. (1980), "Questions on geography", en C. Gordon, *M. Foucault: Power/Knowledge*, Nueva York, Pantheon.
- Freire, P. y A. Faúndez (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, La Aurora.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giddens, A. y otros (1990), *La teoría social, hoy*, México, Alianza.
- Giroux, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- Habermas, J. (1994), *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Taurus.
- Hall, S. (1980) "Encoding/Decoding in television discourse", en Hall, S. y otros, *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson.
- Jauss, H. (1978), *Puor une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard [citado por Mattelart, A. (1993): pp. 270-271].
- Jauss, H. (1986), *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus.
- Jensen, K. (1990), "Plusvalía semántica: bosquejo de una teoría pragmática de la recepción de los medios", en *Revista de Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, N° 10, México, Universidad de Colima.
- Jensen, K. (1992), "La política del multisignificado. Noticias de la televisión, conciencia cotidiana y acción política", en Orozco Gómez, G. (comp.), *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*, México, Universidad Iberoamericana.
- Lozano, E. (1991), "Del sujeto cautivo a los consumidores nómicos", en revista *Diá-logos de la Comunicación*, N° 30, Lima, FELAFACS.
- Lull, J. (1992), "Recepción televisiva, reforma y resistencia en China", en Orozco Gómez, G. (comp.), *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*, México, Universidad Iberoamericana.
- Martín-Barbero, J. (1991), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, G. Gili.
- Marx, K. (1989), "El método de la economía política", en *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, México, Siglo XXI.
- Marx, K. y F. Engels (1971), *La ideología alemana*, Montevideo, Pueblos Unidos.
- Mata, M. C. (1990), *Recepción e identidad popular*, ponencia en el Seminario "La Recepción de productos culturales de difusión masiva en la formación de imaginarios colectivos", Córdoba, CIFYH.
- Mata, M. C. (1991), "Radio: memorias de la recepción", en revista *Diá-logos de la Comunicación*, N° 30, Lima, FELAFACS.
- Mattelart, A. y M. (1997), *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.

- Morley, D. (1980), *The "Nationwide" Audience: Structure and Decoding*, Londres, British Film Institute.
- Morley, D. (1996), *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Murdock, G. (1990), "La investigación crítica y las audiencias activas", en *Revista de Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, Nº 10, México, Universidad de Colima.
- Orozco Gómez, G. (1991), *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*, México, Universidad Iberoamericana.
- Piccini, M. (1999), "Transversalidades: De las teorías de la recepción a una etnología de la cultura", en M. Piccini, G. Scmilchuk y A. Rosas, *Recepción artística y consumo cultural*, México, Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- Saintout, F. (1998), *Los estudios de Recepción en América Latina*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Vattimo, G. (1990), "Posmoderno: ¿una sociedad transparente?", en *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós.

8/

La radio y la educación: algunas reflexiones y un criterio pedagógico

Jorge A. Huergo

SÓCRATES- *Es evidente que Polo, a juzgar por lo que ha dicho, ha cultivado más la retórica que el diálogo.*

PLATÓN: GORGIAS
(448d)

Desde su origen socrático, existe una indisoluble unidad entre el saber y la liberación. La educación es *emancipación*. La fibra del impulso pedagógico (o la voluntad pedagógica) o, como luego se la ha llamado, de la *racionalidad pedagógica*, está tramada de convivencia y de diálogo. Polo, uno de los representantes sofistas en el *Gorgias*, responde a un tipo de educador "ilustrado", si se quiere; los sofistas se piensan y son reconocidos como "sabios", los que dominan el saber; la tradición socrática representa a quienes, a través del diálogo, se exponen a una búsqueda permanente -no despoblada de conflictos- del saber y de la libertad. Polo representa a quienes deben transmitir una "doctrina", y para eso plantean un pseudo-diálogo plagado de preguntas con respuestas, a la manera de un ensayo o de una actuación; esa es la retórica a la que critica Sócrates. El diálogo, en cambio, está ligado a la acción; no es una simulación: es una acción que proviene y proyecta la acción. El conocimiento impartido por los sofistas, la retórica de Polo, constituye un saber técnico, instrumental: no está interesado ni en la verdad ni en la praxis, sino en la adecuación entre medios y fines: está interesado en la eficacia. Por eso, la retórica persuade, habla manipulatoriamente a las pasiones, y por lo

tanto acostumbra a hablar sobre, por o para el otro. La tradición dialógica es otra: necesita de la pregunta como constitutiva de su existencia. En el fondo, el diálogo es la médula de la comunicación y de la pedagogía. Y este tipo de *racionalidad dialógica, comunicativa, pedagógica* es la que debe imperar por sobre la *retórica* en el uso de la palabra, que responde a una *racionalidad instrumental, técnica, manipulatoria*.

El propósito que tengo en este trabajo es exponer algunas ideas acerca de la perspectiva pedagógica, haciendo referencia a la radio. Más específicamente, proponer una reflexión en torno a las huellas que posibilitan la articulación de la radio, las dimensiones de la oralidad y los nuevos desafíos de la alfabetización, desde el punto de vista de la racionalidad dialógica.

8.1. La(s) oralidad(es) y la construcción de la radiofonía

En los últimos años, se ha abierto paso en el campo comunicacional el problema de la *oralidad*, vinculado con una doble cuestión: la crisis de la lógica escritural como forma hegemónica de la aprehensión del mundo y el avance de la oralidad secundaria, gramaticalizada no ya por el libro, sino por la sintaxis de los *mass-media*, y construida al ritmo de múltiples hibridaciones. Esto pone en el núcleo de la educación un problema crucial constituido por el complejo *alfabetismo/alfabetización/analfabetismo*.

La radio es un medio eminentemente anticartesiano, en cuanto pone menos en juego la claridad y distinción propias del sentido de la vista y constitutivas del método científico, y sitúa en el centro del "acto de escuchar la radio" el sentido del oído y ciertas características de la oralidad (en el seguimiento de la problemática de la *oralidad*, véase Ong, 1993, y Yates, 1966).

En este sentido, la radio es un medio que ofrece cierta resistencia (o, al menos, que desafía) al complejo hegemónico *visual/audiovisual* de la cultura moderna y sus bordes posmodernos, instalando de paso modalidades de comunicación cercanas a las de las culturas orales. Es el medio menos moderno por este carácter y, acaso, el medio que más responde a formas de sensibilidad y socialidad no-modernas, y que, por tanto, preserva modos de imaginación, de percepción y de construcción del mundo diferentes de los instalados por el método cartesiano.

La i-letralidad constitutiva de la radio, tejida por fórmulas y proverbios en su formato, ha ofrecido una producción mediada tecnológicamente que es

resistente al predominio del texto como construcción representativa de la visión del mundo.

Sin embargo, la oralidad puede tipificarse por la experiencia que emana de la vida misma, por la generación de valores y por la adscripción a estilos estéticos vinculados con la interlocución con el acompañamiento del cuerpo. De allí que, si fijáramos a la radio sólo en su aspecto de *locución*, perderíamos los elementos claves que vinculan *inter-locución* y *cuerpo* en la constitución de la cultura oral. De todos modos, la radio provoca un uso de la *memoria* más allá de su relación cartesiana con el método científico y más cercana a la memoria que caracteriza la oralidad. Una memoria de la *palabra escuchada* que está más cerca de lo oscuro y confuso que de lo claro y distinto, lo cual hace que se desplace de la racionalidad manipuladora. La memoria de la *radio-recepción* provoca cierta lógica acumulativa de imágenes y fantasmas, que para Descartes son engañosas y constituyen un "genio maligno" en el camino de la ciencia.

8.1.1. *Oralidad masmediatizada*

Cierta *oralidad masmediatizada* podría vincularse casi directamente con la radio, un medio que fue construyendo la cultura moderna y fue preparando la cultura que gira en torno a la *oralidad secundaria*, en especial, antes que el cine en las sociedades urbanas y hasta la actualidad en sociedades asentadas en zonas rurales o suburbanas.

Más cercana a la *retórica radiofónica* que al *diálogo*, aparece un rasgo característico de la interlocución oral, que consiste en pensar cosas memorables, para lo cual se recurre a la redundancia, a los refuerzos y al ritmo en el decir o en cierto paralelismo o cierta lógica entre oraciones o miembros de discursos, en la respiración, en los gestos, en la administración de los silencios, etc. La construcción discursiva que registra y norma es la fórmula, la sentencia, a la manera de un refrán o un proverbio.

Inmediatamente, y quizá por influencia de tradiciones que ponen énfasis en la manipulación, en este tipo de oralidad está muy presente el interjuego entre poder y discurso, que en el mismo momento en que señala lo que es legítimo lo traduce a modalidades culturales apropiadas, lo que provoca una distribución de poder y de categorías culturales dominantes. Agencias de control simbólico, como la radio, distribuyen continuamente *frames* (esquemas de interpretación) o un complejo de *habitus/ethos/hexis* (historia común de luchas y contradicciones encarnada, que crea disposiciones para la práctica incluso en lo corporal: el gesto, la postura, etc.) (Bourdieu, 1990). Visualizado el

fenómeno de este modo, existiría una correspondencia entre el campo económico en el que se dan códigos de producción, y el campo simbólico en el que aquel orden se traduce en códigos de discurso (cfr. Bernstein, 1994).

El elemento técnico propio de los medios y de la radio evoca una modalidad de resolución de la tensión tecnología/subjetividad. Las tecnologías, que se han construido social e históricamente, cumplen un papel performativo, es decir, por un lado: al usarlas se realiza la concepción con que fueron creadas, y por otro: contribuyen centralmente a la instalación de una "tecnocultura" cuyo objetivo es "hacer más rápido", según criterios de eficacia y eficiencia. Las tecnologías parecen catexiar (apresar, reprimir, contener o impedir) el cuerpo y la visión comunitaria, a la vez que producen la estructuración de modos de subjetividad y de deseo, economías de afecto y nuevas formas de valor, de socialidad y de disciplina; lo que denomina Peter McLaren: "colonización del interior" (McLaren, 1994), a la manera de una "pedagogía perpetua". El avance de las tecnologías comunicacionales genera una reinención de la vida cotidiana; el territorio comunicacional está caracterizado por la progresiva mediatización de la experiencia social y comunitaria, y la subordinación de otras partes del sistema social a los sistemas de los medios de comunicación (Piscitelli, 1992). Esto implicaría una reducción y restricción (una catexia) del horizonte de expectativas, y nos pondría en la disyuntiva de optar por ser "tecnófilos" o "tecnófobos".

Entretanto, en la palabra radiofónica hay algo escondido que marca una distancia con la palabra conceptual del texto escrito. Este elemento escondido evoca ciertos secretos casi esotéricos e intimistas reñidos con el intelecto activo, luminoso y universal de la ciencia. Uno es un lenguaje invisible, seductor y sugerente, hasta hacerse ausente; el otro, un lenguaje entrecruzado hasta el infinito con la mirada, siempre presente. La palabra radiofónica posee una presencia fugaz porque no está dominada por el sentido de la vista; sin embargo, es una palabra provocativa de una presencia imaginaria, cargada de sonidos y tejiendo la memoria. Es una palabra que genera sueños. Hasta el punto de que los radioteatros representados en pueblos o barrios del interior del país permitieron tocar los sueños con las manos.

La relación de la palabra oral con el tiempo, sin ocupar espacios, imposible de detener y fijar, hace más imprevisible el control y más patente la historia, en cuanto cruce entre el tiempo presente y la memoria de la que estamos hechos y que permite una continuidad en el proceso de construcción de las identidades populares. El pensamiento, en este tipo de palabra análoga a la radiofónica, está directamente vinculado con la comunicación: para

recordar y pensar se necesita de un interlocutor. La radio, de hecho, ha permitido una interlocución con el mundo popular, entrecruzado con el consumo masivo.

La construcción de memorias populares de recepción radiofónica (Mata, 1991) muestra la necesidad de cruzamiento entre las dimensiones discursiva, del consumo y cultural a la hora de analizar, desde la recepción y no sólo desde la producción, a la radio. La memoria que los oyentes tienen de la radio y su relación con ella constituye el lugar imaginario desde el que se la escucha y desde el cual puede y debe interrogarse su capacidad interlocutoria con el mundo popular.

El interés por la pragmática, más que por la gramática, en la construcción oral hace posible no tanto la interpretación del mundo (emparentada con la luz de la mirada "racional"), sino la acción con el mundo. Una acción que supone una interlocución, interlocución que a su vez hace referencia a una acción. En este sentido, la construcción pragmática marca una importante distancia con la retórica eficientista. En la medida en que la interlocución es un proceso de recuperación y reflexión, la pragmática no significa "pragmatismo", sino acto de una praxis no comprendida ni en los términos iluminados e ilustrados, ni en los parámetros instrumentales y eficientistas.

Sin dudas, el vínculo existente entre la oralidad y la experiencia, y la recurrencia de la oralidad a la experiencia, hace que la interlocución genere instancias de reflexión colectiva y de consiguiente constitución y reconstrucción de la identidad popular.

8.1.2. *Oralidad atomizada*

Hoy gana espacio, en las nuevas formas mediáticas marcadas por las innovaciones tecnológico-comunicacionales, cierta *oralidad atomizada*. Hay una privatización que va más allá del traspaso económico-administrativo de medios del Estado a manos privadas. A este proceso vivido en los 80, que algunos llaman personalización oponiéndolo a lo masivo, podríamos también denominarlo privatización -en cuanto registra la oposición entre lo público y lo privado- facilitada por una falta de política cultural. Los indicadores de esta privatización -que de por sí plantean una crisis y una necesaria de-construcción de paradigmas- inducen a afirmar que en el transcurso de los 80 se produce una quiebra o al menos una descompostura teórica. Dos indicadores, a mi juicio, están vinculados con esta novedosa situación y tendrían como base ciertos aspectos de la oralidad (Huergo, 1992).

El primer indicador está ligado al *walkman* y su vivencia. La conexión efímera del *walkman* es una figura clarísima de la desubjetivación, del estado *cool* frente a la realidad. El *walkman* es arquetipo del solipsismo, de la desrealización y del encantamiento, que puede traducirse por el sensacionismo: un plus de sensación, de vuelo, de vibración, que pone en juego todo el cuerpo. Esta especie de *trip* sensorial y pulsional pareciera contribuir al despliegue de una nueva cultura de masas, o de un nuevo *status* dentro de la cultura de masas, que pone más que nunca (incluso más que en la era tipográfica de Gutenberg) el acento en lo individual, en lo íntimo, en la sensación parcial: figura de lo transitorio y de la disolución de lo común. La vivencia *walkman* contribuye a la formación de un nuevo "hedonismo conectado" (Baudrillard, 1987). Se trata de estar conectado con el cuerpo, con el sexo, con el deseo, de manera permanente pero a través de exaltaciones transitorias. Este hedonismo corresponde a un posmoderno empirismo o asociacionismo de sensaciones.

La cultura atómica del *walkman* parece reafirmar y sostener ciertos imperativos y dispositivos de autocontrol y autodisciplina contribuyentes al desenvolvimiento de un orden tecnocultural global. La propuesta lúdica y solitaria, la inmediatez y particularización en su consumo, parece constituir una negación de lo común, y, por tanto, lo político. En este desierto sólo cabe la intimidad, que a la vez empobrece el imaginario social y el potencial emancipador. El *walkman* pierde así la sustancia misma de la oralidad: la interlocución y el juego del contexto, y pone en el centro la solitariedad y el descompromiso debido a la conexión con un aparato.

El segundo indicador aparece en la última década como innovación en las formas radiofónicas: la *radio-trucha*. La creciente necesidad de superar las ideologías y los ímpetus revolucionarios del 70 se logra a través del aparente desorden de expresiones e informaciones. Con la proliferación de las radios libres, todos somos *disc-jockeys*, presentadores y animadores. Esto significa una democratización sin precedentes de la palabra: cada uno es incitado a telefonar a la emisora, cada uno quiere decir algo a partir de su experiencia íntima (Lipovetsky, 1986). Aparecen varias características: un bombardeo sensorial (una nube de música, frases entrecortadas, entrevistas confidenciales, "afirmaciones" culturales, regionales, locales, barriales y grupales); una exaltación de la intimidad; una multiplicación de los emisores; un empobrecimiento del decir; un anonimato disolvente de la subjetividad. Esta profusión de expresiones -que le interesa principalmente al emisor- aparentemente imposibilita la creación o captación del sentido.

De este modo, se cumple una de las reglas de oro de la era tecnocrática: el discurso posmoderno sostiene que sólo puede haber consensos locales o parciales, que no deben entenderse como un relativismo frente al universalismo, sino como distintos juegos de lenguaje. La exaltación puntual del suceso hace progresivamente incomunicable la experiencia, fragmentada en múltiples mundos privados, en atómicas sensaciones parciales. La experiencia del tiempo es la de un presente sin pasado ni futuro. Esta experiencia sin protección es la llamada esquizofrenia del hombre contemporáneo (Jameson, 1988). Así, el sentido de la historia aparece colapsado. La vida es un *collage*, un montaje, un recorte; su legitimación está en lo diversamente atómico. Todo se nivela y se empobrece, se desgasta, eliminando diferencias y riquezas (Owens, 1988).

Es posible otro modo de percibir este indicador. Entre la producción radiofónica y el consumo masivo se han producido en la actualidad distancias mayores que en las épocas de oro de la radio. En esas épocas, el acceso y el ascenso socioeconómico era objetivable en el terreno de la producción nacional (Mata, 1991). Hoy están en crisis las identidades políticas, la cultura del trabajo y los modos de representación. Existe un distanciamiento entre las condiciones socioeconómicas y los consumos culturales masivos debido, principalmente, al empobrecimiento o la pérdida de un imaginario de progreso social por el trabajo, el esfuerzo y el estudio. Sin embargo, los sectores populares adhieren a las maneras de hacer radio -que a partir de la *radio-trucha* se transfieren a muchas configuraciones radiofónicas, logrando cierta hegemonía-, que recurren a la comunicación telefónica, que recorren las calles con móviles, que abren programas a demandas locales o parciales. Y esto contribuye a recrear de un modo novedoso los vínculos y las formas de participación, y a alimentar la ilusión y el afán de protagonismo y ascenso que impide el modelo socioeconómico y político neoconservador, como nuevos mecanismos en la reconstrucción de lo popular a través de una oralidad mediatizada por la radio.

8.2. Educación (alfabetización) y radiofonía: los rastros

De manera muy breve, en este punto trataremos de recorrer algunas instancias de articulación entre *alfabetización* y *radiofonía*, siguiendo una categorización que me ha parecido adecuada.

8.2.1. La radioescuela

Con el desarrollismo y ciertas formas de tecnicismo, y ante las necesidades de una *alfabetización* para todos en América Latina, se procuró ver cómo alfabetizar más rápido, a más gente y más eficazmente. Esto llevó a plantear experiencias educativas de diferente valor con utilización de los medios, en especial la radio. Detrás de las distintas experiencias, pareciera haber un soporte de la denominada "tecnología educativa", aunque, en algunos casos, siguiendo una "racionalidad tecnológica" y, en otros, promoviendo una "racionalidad pedagógico-comunicativa" en la apropiación de la tecnología radiofónica. Por esa época, también se discutió el alcance que debía tener la *alfabetización* en los procesos de liberación política y económica que se pretendía iniciar en nuestros pueblos. Así se habló de dos sentidos del uso de la "comunicación": el primero que buscaba nuevas formas de dominación, de adaptación, y el segundo que operaba una especie de rescate de la potencialidad crítica de la comunicación. Para distinguirlos, Freire habló en un caso de "extensión" y en el otro de comunicación, a secas (Freire, 1973).

La idea era que los medios podían convertirse en una gran escuela, ilimitada y multitudinaria a fines del siglo XX (Kaplún, 1992a). Así surgieron y se desarrollaron las *escuelas radiofónicas*, con su oferta de radioclases; y también, de manera más limitada, los espacios educativos en los medios, especialmente la radio y la TV. Este emprendimiento puede vincularse con la *educación a distancia*, la más difundida estrategia de la "tecnología educativa".

La "tecnología educativa", influida por el neoconductismo y la teoría de sistemas, posee como interés la modernización según una racionalidad marcadamente eficientista, que reduce el espacio para el diálogo, la crítica y la interacción comunicativa (Follari, 1992). Esta estrategia está animada por una teoría de la comunicación de tipo informacional, donde el rol de emisor y de receptor es fijo, y cibernética, donde las acciones son previstas de modo mecánico. El aprendizaje puede manejarse en este esquema según la previsión, la predicción y el control. El educador es reemplazado por la máquina o por el medio, cuestión que clausura la interacción comunicativa.

Cabe aquí recordar como criterios pedagógicos: que sólo en el lenguaje y desde él constituimos sentidos, y que el lenguaje (como casa del ser) no es un medio del que usamos; que el uso de los medios no reemplaza la palabra, sino que ocupa otro lugar; que es absurdo imponer los medios sólo porque son más "modernos"; y que es necesario instalar una práctica *dialógica* que incluya la reflexión sobre el signo, los medios y su ubicación socioeconómica (cfr. Follari, 1992). Kaplún ha insistido en que el uso de los medios y las tecnologías debe promover la autoeducación no como instancia solipsista, sino como una

"co-educación inter-pares", donde el medio no esté centrado en la enseñanza sino en la activación de las potencialidades del co-aprendizaje y en la promoción de grupos de aprendizaje. Para él, el papel de los medios en la educación se define a partir del modelo dialógico (Kaplún, 1992b).

Por otro lado, en 1973, todos los miembros de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER) operaban como escuelas radiofónicas y ofrecían programas de alfabetización y de educación básica. En la década del 80, sólo un tercio continuaba funcionando como escuela radiofónica, mientras que otros miembros buscaban nuevas estrategias educativas (Kaplún, 1992a). En general, la inquietud de no continuar funcionando como escuela radiofónica obedece a la necesidad de encontrar estrategias que no estuvieran dominadas por la hegemonía de la escolarización, formal y centrada en la enseñanza.

En general, ALER ha alentado con la experiencia de la radio educativa la posibilidad de dialogar con el oyente y de representar a los sectores populares (marginados urbanos y rurales), con lo cual ofrece una respuesta en el sentido no ya de la "extensión", sino de provocar situaciones de comunicación educativa.

En 1990, la conferencia sobre "Educación para todos" propone *"promover por todos los canales de comunicación, incluyendo los medios masivos, los cambios de comportamiento que posibiliten a individuos y familias la adquisición de conocimientos, habilidades y valores requeridos para vivir mejor"*. El aparente aliento a la educación permanente o continua posee un fuerte tinte conductista en esta declaración. Por lo demás, puede vincularse con los múltiples dispositivos de un neo-disciplinamiento requerido por el nuevo orden mundial.

En esta coyuntura del neoliberalismo y la globalización, las emisoras de ALER han optado por los sectores más necesitados y excluidos. En este sentido, distinguen dos tipos de estrategias educativas: la educación radiofónica *formal*, compensatoria de los vacíos educativos en los sectores marginados, y la educación radiofónica *no-formal*, constituida por los "medios alternativos", que en la actualidad se ven compitiendo en condiciones desfavorables con las grandes empresas radiofónicas. En ambos casos, existe un interés por presentar la realidad de manera problemática y como integralidad, por fomentar el debate y por generar propuestas alternativas y transformadoras. En este sentido, la estrategia de ALER contribuye a instaurar formas *dialógicas* en los oyentes y con la radio.

En otras experiencias de educación a distancia, como la de las Universidades Rafael Landívar y de San Carlos de Guatemala (Gutiérrez y Prieto Castillo, 1991), se ha puesto énfasis en el hecho de que para lograr un producto alternativo es imprescindible hacerlos desde un proceso alternativo. En esta experiencia, se ve la necesidad de que este tipo de estrategias sean participativas a pesar de la distancia y que los procesos de aprendizaje tengan por fundamento al diálogo, a partir de la realidad y la práctica social del estudiante. La apertura de caminos a la expresión y la comunicación supera la perspectiva de muchas propuestas en las que el interlocutor está ausente y sólo cuentan el emisor y sus mensajes. La cuestión clave en el uso de medios en la educación a distancia es cómo hacer que el interlocutor esté presente, para educar desde la práctica, el contexto y la experiencia del educando.

El problema de la *alfabetización* vinculado con la *radioescuela* y otras experiencias similares dentro del modelo de la "tecnología educativa", debe plantearse desde las diferentes orientaciones de la misma. En la actualidad, ha ganado espacio, desplazando a las corrientes nacional-popular (que aspiraba a la participación de las clases populares en el campo político y socioeconómico) y de liberación (que estimulaba las potencialidades liberadoras del pueblo), el interés por una *educación popular* "integradora". El objetivo de este impulso "recuperador" de los marginados para que se integren al sistema se enuncia como "educación para todos" o educación permanente, y sólo busca la integración del marginado y su perfeccionamiento o capacitación como recurso humano en el sistema capitalista. La cuestión será cómo recuperar los núcleos de las corrientes transformadoras, que procuran cambios estructurales en el sistema. Los nuevos sujetos políticos (y pedagógicos) de los 90 (mujeres, chicos de la calle, grupos barriales, sectores generacionales, víctimas de la violencia policial, diferentes sexuales, indígenas, etc) replantean incluso la figura de la *educación popular* y reivindican la necesidad de universalizar la educación básica, más allá de la vieja dicotomía entre lo no-formal y lo escolarizado.

8.2.2. *La radio en la escuela*

Vamos a distinguir algunos modos de incluir la radio en el ámbito escolar, ya sea a partir de acciones programadas, más sistemáticas, o de acciones extraprogramáticas, menos sistemáticas. Independientemente de que su uso provenga de la inquietud de algunos docentes en particular, de los directivos de la escuela o de un acuerdo de la institución escolar, podríamos distinguir dos grandes maneras concretas de resolver esta cuestión: el uso de

la radio en la escuela *centrado en la radio* y el uso de la radio en la escuela *centrado en el receptor*.

8.2.2.1. *Uso de la radio en la escuela centrado en la radio:*

El uso de la *radio masiva o comercial* en la escuela no ha sido quizás tan difundido como el uso de otro tipo de medios. Pero, de todos modos, podemos observar su utilización por diversas razones.

La primera es el uso de la radio en razón de una especie de pragmatismo. El docente ha aprendido el discurso pseudo-pedagógico de negación del carácter político de su rol, lo que tiende a facilitar el objetivo del aparato escolar. La radio, como cualquier otro medio, queda atrapado en una lógica de aplicación pragmática, enmarcada en una pedagogía (no siempre explícita) que sigue la racionalidad tecnológico-instrumental. Los docentes que se ven compelidos a utilizar los medios, lo hacen ya por tecnófilos o por resignados.

La segunda es el uso de la radio en razón de una propuesta política educativa legislada. En esta línea, por un lado, el proceso educativo obedecería a una entelequia inmanente y sólo trascendente en la relación educativa restringida al ámbito áulico o institucional. Por otro lado, la política educativa, ya sea cuando se la acepta o se la padece, es puesta de algún modo en práctica, al modo de una concreción quasi mecánica. En la actualidad, por ejemplo, la Ley Federal de Educación alienta el uso de los medios, por lo que en el aula y las instituciones se los utiliza, y de paso se restringe la comunicación a la cuestión mediática (tanto masiva/comercial como grupal o comunitaria).

El uso de los medios en la escuela generalmente ha respondido a un modelo *informativo* que apunta a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión; en este caso, los medios utilizados cumplen una función meramente instrumental: son instrumentos o vehículos por los cuales se transmiten determinados contenidos, reemplazando la autoridad del maestro o el libro de texto. Lo distintivo de este enfoque en la práctica (dentro de una concepción pedagógica conductista o neoconductista) es utilizar a los medios como apoyo, como soporte o como refuerzo de la enseñanza.

En esta línea de uso de la radio, resultaría de valor experimentar formas de recuperación de las radios comunitarias en la escuela, de manera de alentar el trabajo con producciones radiofónicas que representan intereses, demandas y procesos locales o de sectores a los que pertenecen los alumnos y docentes de la institución.

8.2.2.2. *Uso de la radio en la escuela centrado en el receptor.*

Tanto el CENECA en Chile como los estudios mexicanos, han estado casi exclusivamente centrados en la recepción televisiva. De todas maneras, existen algunos criterios relativos a la *educación para la recepción* que tienen validez en el caso de la radiofonía.

En esta línea, existen algunas experiencias, como la relatada en cuanto a la enseñanza de la "lectura crítica" en un contexto campesino en Teocelo, Veracruz (Villalobos, 1990), en los años 80. De todos modos, esta experiencia une la criticidad de los receptores con la producción popular en la Radio Cultural Campesina. En general, las experiencias de *educación para la recepción* se han desarrollado con dos tipos de sujetos: uno conformado por grupos y organizaciones populares constituidos en torno a espacios cotidianos, y otro conformado por maestros de escuela de nivel inicial y primario en formación (Charles, 1990). En ambos casos, se ha puesto énfasis en la lectura crítica de los mensajes.

La advertencia de Schmucler acerca de cierto mecanicismo en algunos desarrollos de estas experiencias educativas debe ser un alerta (Schmucler, 1995). En especial, cuando se centran demasiado en la construcción de un sistema en que exista una respuesta a los mensajes, a la manera de un *feedback*, que sólo permite la adecuación y adaptación a un camino previamente trazado. Y, también, cuando no consideran la recepción como un proceso que está enmarcado en un *habitus* que lo abarca en cuanto estructurante a través del cual los sujetos aprehenden el mundo (Herrán Monedero, 1994).

8.2.3. *La radio escolar*

La experiencia de la radio escolar muchas veces recoge otra que puede significar un acontecimiento más amplio: el de la *radio-pasillo*. Como se sabe, la circulación de información, de consensos e informaciones, que muchas veces representa la inserción institucional y la conformación del imaginario social de los actores involucrados en la vida escolar, se produce en zonas donde la "posición" del cuerpo es menos percibida. Toda institución está conformada por una multiplicidad de voces y de silencios que, en modelos institucionales que procuren generar redes de comunicación auténtica, pueden ser expresadas de forma abierta hacia toda la institución. En estos casos, la institución debe someter su dinamismo a la palabra que la instituye incesantemente.

La radio escolar, más allá de ser una miniestrategia tecnológica, fomenta este tipo de múltiple circulación de voces en la escuela; en tal sentido, debería tener en cuenta los criterios que dan vida a cualquier *radio comunitaria*, adhiriendo en la producción al ritmo de este tipo de medios. En efecto, ante el desplazamiento de la radio por la TV, como medio consumido y como objeto de investigación académica, la radio parece tener cierto poder para crear un espacio comunitario: un lugar de refundación del sentido de una comunidad histórica, capaz de reconstruir la trama de lo popular en lo masivo, a través de cierta puesta en juego de la memoria y la cultura del trabajo.

Alguno de los criterios o características de la radio comunitaria (Crabtree, 1993) deben aparecer en la experiencia de la *radio escolar*, en especial, cuando la organización de la radio busca otras lógicas que la lógica radiofónica comercial y se centra en procesos de índole *dialógica*.

Cabe destacar que la noción de "comunidad educativa" puede entenderse de dos modos: (a) como conjunto de estamentos relacionados entre sí (padres, alumnos, docentes, no docentes, etc.), o (b) como la comunidad o sociedad civil en donde se inserta la escuela. En esta caracterización, usamos el término "comunidad educativa" para designar ambos espacios, sus cruces y sus propias historias y dinamismos. La *radio escolar* podría tener como propósito la reconstrucción de *redes dialógicas* en cada espacio y entre ambos espacios.

La presencia del profesional, animado por el propósito *dialógico* de la *radio escolar*, debe permitir, alentar y provocar la producción de calidad en este tipo de emisoras. Pero, además, puede ser un factor de animación de la *educación comunicacional* institucional y comunitaria, desde el momento inicial de diagnóstico en ambos cortes, procurando la construcción permanente de *redes dialógicas*.

8.2.4. Radio y educación popular

Las propuestas de Mario Kaplún se han transformado en clásicas, en especial por la consideración del educando como un *emi-rec*, con la que pretende superar la noción de *feedback* que implica control y regulación de un sistema en la "educación a distancia" (Kaplún, 1992b). También por las experiencias ligadas a la educación informal del *Jurado 13* (Kaplún, 1992a: 71-ss.), para el cual trabajó con la radio, y del *Cassette-foro* (Kaplún, 1985; 1992a: 201-ss.). Ambas representan formas clásicas vinculadas con lenguaje radiofónico en su cruce con la *educación popular*.

En el *Jurado 13*, lo principal es la participación, pero no necesariamente en un cara-a-cara; mientras que, en el *Cassette-foro*, lo fundamental es el diálogo, donde incluso la emisión de una producción en una pista de la *cassette* está supeditada al proceso dialógico. Lo clave de estas estrategias es la *prealimentación*, que recupera la idea de los "temas generadores" y de "universo vocabular" de la pedagogía popular freireana (Freire, 1970). Como primer momento metodológico, la *prealimentación* implica la investigación de problemas y la participación de los sectores populares destinatarios en la gestación del producto. La búsqueda de estructura, la involucración del oyente y la combinación con otros formatos (radiodrama, radioreportaje) favorece cierto distanciamiento reflexivo. El valor pedagógico de esta experiencia es la problematización durante todos los momentos metodológicos, que favorece el desmontaje de prejuicios, la desmitificación y la percepción multicausal de los fenómenos sociales.

Este tipo de experiencia ha tenido también un uso grupal, por ejemplo en Comunidades Eclesiales de Base, con el audioforo o audiodebate, incluso desplazándose del formato de un juicio.

La propuesta dialógica de la *educación popular* es estratégica en cuanto pretende impregnar todos los usos de la radio según una racionalidad comunicativo-emancipatoria. La potenciación de los procesos comunicacionales haciendo hincapié en las mediaciones, más que en la incorporación de la producción donde el receptor pasa al lugar de emisor, puede ofrecer una respuesta a la pregunta sobre cómo recuperar y potenciar pedagógicamente una cultura de sentidos y no sólo de imágenes, una cultura donde la palabra oral y el diálogo tengan un sentido constructivo y transformador.

En América Latina, existe un tipo de radio que se denomina a sí misma *radio popular*, que no persigue sólo conseguir hacerse oír y democratizar la comunicación a escala comunitaria (como la *radio comunitaria*), sino, además, como un *plus* que los sectores populares ocupen un lugar central como sujeto, fuente y destino de la acción de la radio. Esto es: no sólo democratización de la voz o la palabra, sino "*alteración (y) sustitución de unas formas de vida globalmente injustas y autoritarias*" (Mata, 1993). La estrategia de la *radio popular* no es que se emita la palabra del receptor solamente; ni que registre diferencias "posmodernas" en el sentido de una *Gran Conversación liberal* (McLaren, 1994), sino trabajar para que los sectores populares "*puedan conocer y poner en común sus realidades, necesidades e intereses y logren hacer públicos sus proyectos ante el conjunto de la sociedad*" (Mata, 1993).

Aquí hay un escenario de lucha, no simplemente de diferencia. Hay un atravesamiento de situaciones desiguales socioeconómicas, y no simplemente de distinciones culturales. Hay injusticia y desigualdad. Quizás en el sentido de la *tolerancia* al diferente, que plantea Freire cuando dice que es una virtud "*tolerar al diferente para luchar con el antagónico*" (Freire y Faúndez, 1986); es decir: no sólo reconocer que somos diferentes y entonces conversar como tales, casi lúdicamente conversar frente a lo exótico; sino además "luchar contra el antagónico". Hay un antagonismo socioeconómico, al menos en esto que era el Tercer Mundo, que hace más *hard* la diferencia *light* posmoderna. En el fondo, hay una paradoja (que de algún modo señala Mata): no se trata sólo de mejorar la situación comunicacional, sino de promover acciones comunicativas; esto es: acciones emancipatorias. Con lo que la *radio popular* se inscribe en consonancia con la estrategia de la *educación popular*.

Aún queda abierto el debate sobre la participación de los sectores populares, en el sentido de si esta debe ser *directa* en la producción, lo que implica poner relevancia en la autoexpresión de esos sectores, o si debe ser *indirecta* poniendo énfasis en la calidad de los productos. Esto está ligado a la diferenciación entre producciones artesanales y profesionales. Indudablemente la capacitación profesional debería incluir el aprendizaje de estrategias que posibiliten la combinación de participación y autoexpresión de los sectores populares y calidad de los productos; es decir: la formación profesional debería contemplar estrategias de promoción popular.

La formación de comunicadores, además, debe plantearse la necesidad de habilitar para la co-producción de productos radiofónicos que generen acciones comunicativas (diálogo, participación, búsqueda, reconstrucción de experiencias, investigación), de manera que esas formas alienten en todo el proceso la palabra dicha *con* los sectores populares, y no simplemente *sobre* o *para* esos sectores.

8.3. Estrategia radiofónica y oralidad dialógica

La estrategia radiofónica, en un sentido amplio, pone en juego situaciones de oralidad, como se ha dicho. Pero parece, como *plus*, ser permeable (más que en el caso de otros "lenguajes") a una dimensión de la *oralidad* que, creo, está directamente vinculada con la superación de situaciones de *analfabetismo* "crítico" y que, además, puede ser una clave estratégica antes las *coordenadas* que enfrenta la educación hoy, como *praxis político-pedagógica*. Esas coordenadas son:

- el marco de las contradicciones estructurales que se dan en lo macro y se reproducen en lo micro (a través de la relación dominador/dominado en el interior del vínculo educador/educando); y
- el marco de la refiguración del espacio público, que contribuye a ampliar el debate acerca de la educación pública y la formación ciudadana.

La *oralidad dialógica* representa la contracara política de las dimensiones eminentemente culturales de la oralidad planteadas al inicio. Contracara política incluso en un sentido pedagógico, donde la situación de la oralidad es provocada voluntariamente como incitación, reproducción, corte de procesos de auto-objetivación de lo que viven determinados sujetos en la construcción, reconfiguración o la producción de significados acerca de su propia identidad.

Las investigaciones de Jack Goody han permitido visualizar la vinculación entre escritura (o lógica escritural) y formas políticas democráticas (Goody, 1990). Sin embargo, otros autores (Jaeger, 1993; Arendt, 1993) han mostrado la significación clave de la palabra oral (la *lexis* o el *logos*), núcleo del *ágora* de la constitución de la comunidad política (*polis*). Si la escritura está ligada a las formas jurídicas y a la burocracia, la oralidad lo está a la práctica política (la *praxis*); o, de otra manera, si la escritura se vincula con lo instituido, la oralidad puede ser asociada con lo instituyente. Más allá de las consideraciones clásicas sobre lo público, en el marco de su refiguración la *oralidad* significa un dinamismo instituyente en cuanto constitución permanente e incesante del *espacio público*.

8.3.1. *Oralidad dialógica y contradicciones estructurales*

Siguiendo el trazo de la primera *coordinada* antes enunciada (el marco de *contradicciones estructurales*), esta perspectiva podría estar emparentada con la concepción de *educación popular*. En tal sentido, Freire ha denominado *trabajos educativos* a los que se realizan "con" los sectores populares oprimidos, en el proceso de su organización (Freire, 1970). El punto de partida está puesto no en un desarrollo armonioso de las prácticas sociales en educación y en comunicación, sino en una concepción de las estructuras históricamente marcadas por contradicciones que producen injusticias y situaciones desiguales entre los sectores sociales. La educación es concebida como conquista de un pueblo en la lucha por condiciones de vida más dignas, por una sociedad más justa, por una distribución más igualitaria de bienes materiales y simbólicos. En esta *lucha*, está el punto de conexión entre la educación popular y la racionalidad comunicativa. Una lucha que tiene que ver

con la participación de los hombres y por la organización como sujetos colectivos, que marchan permanentemente hacia nuevas conquistas y hacia la afirmación de conquistas históricas anteriores.

Es necesario que nos comprendamos en este dinamismo no como "expertos" y "esclarecidos" (concepción deudora del iluminismo), ni como burdos "imitadores" de lo popular (concepción emparentada con el romanticismo), sino como miembros de ese sujeto colectivo, también luchando *con* los otros -y no "para" o "sobre", que a veces significa "contra"- (Freire, 1985). En este sentido, la pedagogía y las tecnologías de la palabra oral poseen un núcleo vinculante: la *politicidad*.

La *oralidad dialógica* instaaura, como racionalidad pedagógico-comunicacional, una síntesis entre teoría y práctica que está representada no por la teoría "sobre" la práctica o "para" la práctica, sino por la teoría *a partir* de la práctica, esto es: "con" la práctica; dicho de otro modo: la sensibilidad o el sentido común cotidiano con la comprensión o la construcción científica (cfr. Freire y Faúndez, 1986). La *oralidad dialógica*, en definitiva, reinstaura el *sentido* en una cultura de imágenes y de cierta banalización de la palabra por la euforia tecnológica. Más aún, la *dialogicidad* -como forma de constitución del sujeto pedagógico- provoca la lucha por la apropiación de las nuevas tecnologías, que forma parte de la lucha por la educación popular.

8.3.2. *Oralidad dialógica y refiguración del espacio público*

Siguiendo ahora el trazo de la segunda *coordenada* enunciada (el marco de la *refiguración del espacio público*), la *oralidad dialógica* parece que restablece la posibilidad de reconstruir, a través de la interlocución, la memoria colectiva y referirla a nuevos hechos memorables, de carácter más bien épicos, que configuran proyectos compartidos por los sectores dialogantes. Contra la razón *monológica*, que reduce todos los niveles de la acción al de la relación teórica sujeto-objeto, donde puede descartarse la presencia de los otros actores por innecesaria, como si en todos los actores operara el mismo sujeto o la misma razón (Russo, 1996) -aún cuando esta es visualizada como razón globalizante, tecnocrática o cibernética-, hay un tipo de acciones lingüísticas -las comunicativas- que apuntan principalmente a la búsqueda del entendimiento de quienes participan de la acción (Habermas, 1992), lo que significa interpelar o dialogar con el otro para establecer con él un entendimiento y actuar. El diálogo, en este sentido, no sólo rompe con la razón monológica, sino también con la solitariedad subjetiva (Russo, 1996) y con la

atomización requerida por las nuevas formas de disciplinamiento social centradas en el autocontrol.

La *oralidad dialógica* (y ahora pensando en las situaciones del *analfabetismo* "crítico") permite potenciar microesferas y una articulación orgánica entre las mismas, como entramado de una nueva forma de sociedad civil en cuanto esfera pública, y, además, provocar la apropiación deliberada de microesferas, mesoesferas y macroesferas públicas coexistentes como circuitos actuales de lo público. Permite considerar la apertura de instancias en todas las esferas públicas, donde la simple controversia manifiesta en situaciones de conversación más o menos *light* pueda ir reconfigurándose como lucha que atraviesa la oralidad dialógica. Además, permite configurar espacios *de* (y no sólo de preparación *para*) comunicación política sectorial, siguiendo la línea de los *trabajos educativos* freireanos; las comunicaciones directas e informales, las discusiones de pequeños grupos, aunque no entren en la estructuración del espacio público por no ser mediatizadas, participan en la construcción dinámica de la opinión pública y tienen carácter político. El espacio público, en realidad, no es un espacio ni cerrado ni delimitado ni estático. Se dinamiza, se motoriza y se reconfigura a partir de instancias de comunicación política, en especial, en estas (posibles) microesferas públicas.

Esta dimensión dialógica de la oralidad ofrece una vía de respuesta a la problemática situación de los *alfabetismos* y de las *alfabetizaciones* posmodernas. Hay un sentido de la *alfabetización* que enunció Paulo Freire y que resulta abarcativo de las diferentes alfabetizaciones históricas, aunque él lo refiera específicamente a la alfabetización lectoescritural. Más importante que aprender a leer la palabra es aprender a leer el mundo, lo que a su vez significa pronunciarlo. Su insistencia en el diálogo amplía el horizonte de la palabra, más allá de la verbalidad: en el diálogo, praxis que implica acción más reflexión, pronunciar la palabra es pronunciar el mundo, lo que significa transformarlo (cfr. Freire, 1970; 1984).

Por fin, *"la utopía mediática, en el momento de realizarse y a pesar de la algarabía posmoderna, no muestra el rostro de la armonía sino que revela un mundo desdichado. (...) ¿Queda tiempo para que la palabra regrese?"* (Schmucler, 1994). A esta pregunta parece poder responder, y aún dentro de la *utopía mediática* realizada, la radio, con la condición de que anime la *oralidad dialógica*. Dicho de otro modo: a esta pregunta sólo podrá responderla la *pregunta* que se dice desde los propios actores en proceso educativo y comunicacional.

Bibliografía:

- Arendt, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Baudrillard, J. (1987), "Video, culto al cuerpo y look", en *Fahrenheit 450*, Rev. de Sociología, Bs. As., Año 1, n° 2, p. 23.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Vol. IV, Madrid, Morata; Segunda Parte.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Charles, M. (1990), "Recepción crítica y organizaciones populares", en Orozco Gómez, G. y M. Charles, *Educación para la recepción*, México, Trillas.
- Crabtree, R. (1993), "La radio comunitaria", en *Chasqui*, N° 47; pp. 53-ss.
- Follari, R. (1992), *Práctica educativa y rol docente*, Bs. As., Aique.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1973), *¿Extensión o comunicación?*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1985), "De las virtudes del educador", en *Vivencia educativa*, Año II, N° 7, Bs. As.
- Freire, P. y A. Faúndez (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Bs. As., La Aurora.
- Goody, J. (1990), *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza.
- Gutiérrez, F. y D. Prieto Castillo (1991), *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, San José de Costa Rica, RNTC.
- Habermas, J. (1992), *Teoría de la acción comunicativa*, 2 tomos, Bs. As., Taurus.
- Herrán Monedero, C. (1994), "Un salto no dado: de las mediaciones al sentido", en Orozco Gómez, G. (coord.), *Televidencia*, México, Universidad Iberoamericana.
- Huergo, J. (1992), "Cada cual atiende su juego. La contribución de las innovaciones a la ideología tecnológica", en *Margen. Revista de Trabajo Social*, Bs. As., N° 1.
- Jaeger, W. (1993), *Paideia*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., 1ª reimp.
- Jameson, F. (1988), "Posmodernismo y sociedad de consumo", en Foster, H. (comp.), *La posmodernidad*, México, Kairós; pp. 178-ss.
- Kaplún, M. (1985), *Comunicación entre grupos. El método del Cassette-foro*, Bs. As., Humanitas.
- Kaplún, M. (1992a), *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Kaplún, M. (1992b), "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", en Cuadernos de *Diálogos*, Lima, Cuad. N° 23.
- Lipovetsky, G. (1986), *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama.
- Mata, M. C. (1991), "Radio: memorias de la recepción", en *Diálogos de la Comunicación*, Lima, N° 30.
- Mata, M. C. (1993), "¿Radio popular o comunitaria?", en *Chasqui*, N° 47; pp. 57-ss.
- McLaren, P. (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Cuadernos Aique.
- Ong, W. (1993), *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Owens, C. (1988), "El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo", en Foster, H. (comp.), *La posmodernidad*, Citado.
- Piscitelli, A. (1992), "Tecnología, antagonismos sociales y subjetividad", en *Diálogos de la Comunicación*, Lima, N° 32.
- Russo, H. (1996), "Actualidad del diálogo freireano como aporte para una concepción crítica de la educación", en *Escenarios*, Rev. Institucional de la Esc. Sup. de Trabajo Social (UNLP), La Plata, N° 1.
- Schmucler, H. (1994), "El regreso de las palabras o los límites de la utopía mediática", en *Revista de Ciencias Sociales*, N° 1, Universidad Nacional de Quilmes.

- Schmucler, H. (1995), "Tecnologías para la educación o educación para la tecnología", en *Novedades educativas*, Bs. As., Nº 50.
- Villalobos, J. (1990), "La enseñanza de la recepción crítica en el contexto rural", en Orozco Gómez, G. y M. Charles, *Educación para la recepción*, México, Trillas.
- Yates, F. (1966), *The Art of Memory*, Chicago, University of Chicago Press.