



NUEVOS APUNTES SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN

Autor(es)

Jorge Huergo (jahuergo@perio.unlp.edu.ar)

Título en inglés

New notes on Communication pedagogy.

Tipo de artículo

Artículo de reflexión

Eje temático

Pedagogía de la comunicación

Resumen

La dificultad de presentar algunas reflexiones acerca del tema de la Pedagogía de la Comunicación (para, desde allí, plantear las implicancias del desarrollo de las "nuevas tecnologías" en la educación) reside, en primer lugar, en una suerte de polisemia, en una multiplicidad de sentidos atribuidos a la Pedagogía de la Comunicación. Una multiplicidad de sentidos que se observa no sólo en los pensamientos y las formulaciones teóricas o en los significados otorgados al concepto, sino también en las proyecciones y las concreciones prácticas que se inscriben en esta denominación.

De una u otra manera, los sentidos suelen fluctuar entre dos posiciones. Por un lado, una posición idealista, que también permea en ciertos rasgos del positivismo, que sigue la lógica de la aplicación de ideas en la práctica, muchas veces provenientes del contexto de producción propio de los países centrales o de la academia de esas sociedades. Por otro, una posición pragmática, que se resuelve en la inmanencia de la práctica, frecuentemente con prácticas configuradas por mecanismos de ensayo y error o con prácticas copiadas de otros a quienes un modo de hacer les ha dado buen resultado, pero sin espacios ni escenarios de reflexión ni de teorización.

Antes que clausurar o cerrar el sentido de la Pedagogía de la Comunicación, mi intención en este artículo es proponer algunas zonas de abordaje, de crítica y de posibilidad respecto de este tema.

Abstract

Difficulty to expose some thoughts about communications pedagogy (in order to propose some of the implications of the "new technologies" in education), first of all, lays on a kind of polysemous, or multiple senses ascribed to communication pedagogies. This multiple senses are assumed not only by the thinking, the theoretical formulations or the meanings given to the concept, but also to the prospective and practical facts subscribed on this denomination.

One way or another, senses fluctuate between two positions. On the one hand, and idealistic position, that also permeates some features of the positivism and follows the logic



of the ideas application in practice, that most of the time arise from their own production context or academy from those societies. On the other hand, a pragmatic position that is solved on practice's immanence, mostly with trial-error mechanisms configured practices, copied from others whose way of behavior has given them a good result, but who don't present spaces or scenarios of theorization or thought.

Before than closing or shooting down the sense of communication pedagogies, my aim is to propose some approaching zones, of criticism and possibilities on this subject.

Palabras clave

Pedagogía, comunicación, escolarización.

Key words

Pedagogies, communication, schooling, education.

Traectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Profesor, investigador y director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Formador en diversas organizaciones sociales sobre comunicación y educación popular. Director de la revista virtual Nodos de Comunicación/Educación (www.perio.unlp.edu.ar/nodos). Actualmente es Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.

Referencia bibliográfica completa

Huergo (2006). Nuevos apuntes sobre la pedagogía de la comunicación (Artículo de reflexión.). Revista Q, 1 (3), 22, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

22 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

20 de febrero de 2007 – 22 de febrero de 2007

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).



1/ Tradiciones residuales

El concepto de "tradiciones residuales" puede ayudarnos a comprender ese movimiento que Raymond Williams señaló respecto de las formaciones sociales, donde un pasado configurativo actúa en un presente preconfigurado o, dicho de otro modo, puede contribuir a entender los modos en que prácticas, ideas, pensamientos del pasado siguen repercutiendo efectivamente, aunque fueran resignificados, en el movimiento social y cultural del presente. Es así que esas "tradiciones residuales" han dejado sus marcas en los imaginarios y en las prácticas actuales, de tal modo que, aunque se las criticara, se las experimenta con un cierto grado de naturalización, en este caso, respecto de la Pedagogía de la Comunicación.

A mi juicio, esas "tradiciones residuales" pueden sintetizarse en dos tipos de tendencias hegemónicas surgidas en otros momentos históricos pero que continúan teniendo repercusiones significativas en el presente. Las denomino "hegemónicas" porque logran cierto grado de consenso y, a la vez, alcanzan a erigirse como representativas de la totalidad del campo de la Pedagogía de la Comunicación. Ellas son:

- La "educación para la comunicación", donde la educación es concebida como ese proceso necesario para alcanzar una comunicación armoniosa, en la medida en que (como lo señalara Paulo Freire) la educación disciplina la entrada del mundo en la conciencia.
- La "comunicación para la educación", donde los procesos, prácticas, tecnologías y medios de comunicación son la causa necesaria para lograr efectos educativos; sin ella, la educación pierde valor y calidad como estrategia formativa.

Ambas tendencias, que presento en forma acaso simplista por un esfuerzo de síntesis, son las que han impregnado el campo de la Pedagogía de la Comunicación, desde el momento de la escolarización (en tiempos de nuestra organización como Estados modernos), pasando por la etapa fundacional del campo de Comunicación/Educación durante el desarrollismo en América Latina, hasta la etapa de las "reformas" del Estado y de la educación durante el neoliberalismo o neoconservadurismo.

2/ La "educación para la comunicación": La escolarización



Más allá de las consideraciones que en otros trabajos hemos hecho de la escolarización (Huergo, 2000; 2005), me interesa resaltar ahora tres tipos de pensamiento en los que se basa la escolarización, y que poseen un significativo alcance a la hora de pensar la Pedagogía de la Comunicación. Ellos son:

1. En primer lugar, el pensamiento contractualista que, privilegiando el pacto o contrato social por sobre el conflicto, ha otorgado mayor importancia a un tipo de comunicación ordenada y armoniosa, a la que frecuentemente alude en el sentido común el término "diálogo" (desoyendo la concepción freireana de este término). Se trata de un tipo de comunicación centrada en la argumentación racional, en la vieja lexis griega, caracterizada por el interjuego de palabras con el fin de arribar a un acuerdo que permitiera actuar en una comunidad. Una lexis que, según Hannah Arendt (1993), fundaba la razón de ser de la polis, ese modo de vida de los griegos que dio origen a la idea occidental de la política.

2. En segundo lugar, el pensamiento iluminista, que separa la claridad o las luces de la razón de la oscuridad y confusión de las culturas populares, justificando la necesidad de racionalizar u organizar racionalmente la vida social cotidiana (cf. Habermas, 1988) a los fines de arribar a una vida feliz. Una finalidad que no se ha completado o que, en definitiva, se ha encontrado con una consecuencia indeseada. A. Tocqueville observaba con preocupación en 1835 que "con la creciente industrialización, de estar situadas 'fuera', las masas se encuentran ahora 'dentro' de la sociedad, disolviendo el tejido de las relaciones de poder y erosionando la cultura". El iluminismo, tempranamente, muestra su preocupación por las consecuencias psicológicas de la modernización, que ha tenido como primer efecto la masificación de la sociedad. Como si la "comunicación masiva" fuera una peligrosa experiencia para la cultura "cultura" o iluminada. Esto va produciendo un pánico hacia el crecimiento de la irracionalidad del "alma colectiva"; como por ejemplo en Sarmiento, que expresa su temor en Educación Popular (Sarmiento, 1988) hacia esas "hordas indisciplinadas", herencia de nuestro mestizaje. Lo que se manifiesta luego, ya en el siglo XX, en una serie de reflexiones críticas sobre la psicología de las masas y en la distinción de Ortega y Gasset entre "hombre-masa" y "hombre-pueblo".

3. En tercer lugar, el pensamiento propio del desarrollo del capitalismo y la industrialización. Por un lado, es imposible comprender el proceso de escolarización, como lo ha señalado José Joaquín Brunner, sin ponerlo en relación con el desarrollo de este tipo de sociedad (Brunner, 1992). Por otro, la escuela moderna tiene sentido en la medida en que se constituye como agencia habilitadora para el funcionamiento de los individuos en ese tipo de sociedad; o, dicho en términos de Juan Amós Comenio (padre de la didáctica moderna) en la medida en que funcione como un verdadero "laboratorio de humanidad", capaz de lograr que los niños nieguen y abandonen la cultura "popular", atrasada, confusa, y adhieran e incorporen la cultura moderna, industrial, capitalista. Este fue, entre otros, el objeto de la crítica del gran pedagogo argentino Saúl Taborda, quien al analizar el "ideal pedagógico" de nuestro sistema educativo oficial, señala que precisamente la copia de los ideales europeos hizo que, de paso, se copiaran instituciones que cargaban sentidos y contradicciones que les dieron origen, que eran propias de otros contextos.



Es a partir de la conjugación de estos tres tipos de pensamiento, entre otros, que se fue haciendo hegemónica en la Pedagogía de la Comunicación (pero en la educación, la cultura y la comunicación en general) la idea según la cual la cultura popular, masiva, mediática, y los medios, amenazan la libertad, la conciencia (esclarecida) y "la" cultura (cult).

A partir de aquí se originan tres tipos de "creencias" en la Pedagogía de la Comunicación. Me refiero a una "creencia" en el sentido de Pierre Bourdieu, como esa especie de adhesión prerreflexiva o de fe práctica, que alcanza al cuerpo en sus prácticas, ya que "el cuerpo cree en lo que juega" (Bourdieu, 1991), y que se experimenta como algo naturalizado las prácticas y no al nivel de la argumentación. Esas creencias son:

1. Que la educación debe disciplinar la entrada del mundo en la conciencia, según lo expresa Paulo Freire en Pedagogía del Oprimido (Freire, 1970). Y esto porque la educación debe ser guardiana de "la" cultura y de "lo culto" (frente al avance de las culturas populares, masivas o mediáticas), a la vez que debe operar en el sentido de un disciplinamiento social del desorden y la confusión u oscuridad de la vida cotidiana. En una palabra, la educación debe privilegiar, en este sentido, una racionalidad instrumental (que procura orden, control y dominio sobre lo diferente, para subsumirlo en una totalidad identitaria) por sobre una racionalidad comunicativa (que asume las diferencias y los conflictos en la comunicación, por sobre los aspectos totalitarios de "una" identidad).

2. Que la educación es "preparación para", o una proceso de pasaje de lo que Rodolfo Kusch llamaba el "mero estar" hacia el "ser alguien" (Kusch, 1986). Ese "ser alguien" está constituido por diferentes figuras que se corresponden con diferentes épocas históricas; es educación para ser adulto, ciudadano, trabajador, consumidor, usuario de servicios, etc. Ese "ser alguien" obtura la doble consideración crítica de Saúl Taborda, según la cual la educación debe considerar al niño como niño y al joven como joven y no como adulto en potencia, por un lado, y que la educación antes de ser una preparación "para" la vida, que hace que la escuela se divorcie de la vida, debe ser la vida misma (asumiendo una posición similar a otros pedagogos, como Dewey o Freinet).

3. Que la educación debe circular alrededor de la lectura y la escritura del texto o del libro, porque es a través de ella que es posible lograr un conocimiento claro y distinto (según la máxima cartesiana). Un tipo de lectura y escritura que se produce en forma escalonada, sucesiva, lineal, secuencial, siguiendo incluso las secuencias de edades y etapas. Esto produjo una devaluación de las culturas orales primarias, con sus dinámicas de interlocución, expresiones corporales, etc. y, más adelante, de las culturas orales secundarias (cf. Ong, 1993), gramaticalizadas por los medios y las nuevas tecnologías.

3/ La "comunicación para la educación": Énfasis en los medios y las tecnologías



Generalmente ligadas con la etapa fundacional del campo de Comunicación/Educación (Huergo, 2005), es decir, con el período de la hegemonía desarrollista, que se prolonga en los períodos posteriores, nos encontramos con distintas propuestas de Pedagogía de la Comunicación. Cada una de ellas le otorga diferentes sentidos a la "comunicación" y a su vinculación con la "pedagogía".

Algunas propuestas se centran en considerar a la comunicación como una disciplina, cuestión que se ha encuadrado en la llamada vertiente funcional culturalista. Aquí se considera que 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 en estas propuestas la comunicación es un "contenido" más de la educación escolar.

Otras propuestas consideran las herramientas más eficaces para la transmisión de saberes y contenidos. En este caso, entonces, la comunicación es equivalente a los aparatos técnicos (el televisor, el radio receptor, la computadora), lo que lleva a la fantasía de que poblar de aparatos el espacio educativo favorecerá la eficacia en la transmisión de los saberes y contenidos formativos. Pero este imaginario extendido se complementa con otro significado de "comunicación": en estas propuestas la comunicación es "información", con lo que nos acercamos a una tradición residual: la de B. Skinner, donde lo educativo se condensa en la relación entre información y máquina de enseñar. Estas ideas que tuvieron gran asidero en el período desarrollista, han sido renovadas en la etapa del neoliberalismo, cuando se profundizó el imaginario según el cual la difusión de innovaciones tecnológicas produciría la ansiada calidad de la educación en nuestras sociedades.

Otras hacen hincapié en los usos y gratificaciones (individuales o sociales, según las vertientes) producidos por los medios de comunicación. En estas propuestas la comunicación está centrada en la recepción, remarcándose el carácter activo, e incluso "crítico", de la misma. Son los proyectos de "educación para la recepción" o de "lectura crítica de medios", con tanta y tan variada historia en el campo de la Pedagogía de la Comunicación, que en este caso adquiere la denominación de "pedagogía de la recepción". Sin embargo, muchos de los proyectos de "educación para la recepción" 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, 1998). En especial cuando las estrategias educativas de recepción (en especial 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 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 .



Sin pretensión de exhaustividad, conviene resaltar que han proliferado en los últimos años una serie de propuestas que consideran la importancia de la interacción entre los actores educativos y que alimentan diferentes estrategias de “mediación” de conflictos. En ellas, la comunicación es entendida como un acuerdo o un contrato entre partes, lo que trae a los escenarios microsociales las ideas contractualistas. Nos encontramos aquí con que la mediación es comprendida en su sentido idealista (cf. Williams, 1997) y que la comunicación supuestamente armoniosa no hace otra cosa que aplanar los conflictos al intentar suturarlos, de manera que muchas veces termina acallándolos así como obturando la expresión de las diferencias.

Lo que sí es necesario resaltar es que esta serie inacabada de propuestas han alimentado algunas creencias de la “comunicación para la educación”. La primera es una creencia en la posibilidad de que exista una comunicación transparente que a su vez nos lleve a una vida más humana. Es una vieja creencia que abreva en la idea o la ilusión de que las tecnologías, al fin, producirán un mundo mejor y la felicidad del hombre. Pero también de que es posible lograr esa vida feliz a través del acuerdo racional, más que del encuentro existencial en las diferencias, lo que lleva muchas veces a imaginar que es posible, al fin, suturar los traumatismos o antagonismos que dan origen a la vida política comunitaria (como lo señalara Taborda, 1936).

Una creencia que se ha hecho común es la que anuda “comunicación” con feedback o retroalimentación, una noción proveniente de la teoría de sistemas y la cibernética, enarbolada por Melvin Le Fleur hace cuarenta años. Según esta idea, tan criticada por Mario Kaplún, el feedback garantizaría la eficacia en la transmisión, a la vez que la estabilidad de un sistema de comunicación (que se favorece en la medida que opera una morfogénesis a partir de las variaciones del entorno). Pero el feedback es admitido siempre y cuando la “respuesta” a la emisión se realice por el mismo canal, que es el definido desde la posición de emisión; con lo que no se pone en cuestión ni el problema del poder ni el de las diferencias en cuanto a la expresión de las voces.

En “pedagogía de la comunicación” se ha hecho generalizada la creencia en los “foros”, como esos espacios en los cuales es posible una comunicación genuina. Esta idea proviene de la idea habermasiana acerca de las “comunidades ideales de interpretación” o de “comunicación”. Una idea fuertemente criticada, por ejemplo, por Slavoj Zizek (1992), quien sostiene que en esas “comunidades” se supone la posibilidad de un lenguaje por fuera del lenguaje. Esta creencia también ha sido alimentada por algunos estudios culturales, como los norteamericanos, que terminan haciendo del texto un mero pretexto en el procesos comunicativo, sin estimar o desestimando el peso de las “lecturas preferentes” de un texto en los procesos de comunicación (cf. Hall, 1980; Morley, 1996).

Finalmente, hay en muchas de estas propuestas una suerte de reproducción del proceso de interacción microeconómica sostenido por las teorías neoliberales, en las cuales lo importante es la relación racional que se establezca entre el productor y el consumidor. Con lo que también emerge la creencia que la comunicación se caracteriza como “consumo” de bienes especialmente simbólicos, donde el consumidor logra en el proceso formarse o constituirse como ciudadano.



4/ La Pedagogía de la Comunicación, hoy

Situar la reflexión acerca de la Pedagogía de la Comunicación hoy, significa proponer un concepto situado de "comunicación". Un concepto que remita a lo central de ese proceso, pero que lo haga teniendo en cuenta las coordenadas en las cuales ese proceso comunicacional se produce. De allí que, sintéticamente, la comunicación pueda caracterizarse como un proceso social de producción de sentidos y significados en una cultura conflictiva y compleja.

No es una novedad que vivimos en una cultura compleja en la que se cruzan y se mezclan, no siempre de manera armoniosa, diferentes estrategias para vivir, que entran en conflicto unas con otras y hacen del mundo cultural un mundo confuso, cuya imagen representan especialmente los medios de comunicación y las tecnologías audiovisuales y digitales. Hay una imagen en el cuento "El Aleph", del escritor Jorge Luis Borges, que considero rica para mirar nuestro mundo del siglo XXI. Dice allí: "Alanus de Insulis [habla] de una esfera cuyo centro está en todas partes y la circunferencia en ninguna" (Borges, 1996: 624). Hablamos de un mundo descentrado, al que podemos aproximarnos, pero quizás sin nunca llegar, porque a la naturaleza de las cosas, a su esencia o a su sentido, le place el ocultarse. Es en ese mundo donde se producen y reproducen los sentidos y significados. Un mundo que produce incertidumbre y descompostura en las formas consabidas de comprenderlo, por lo que necesitamos desarrollar una mirada compleja en y con él.

Nos interesa resaltar, con Francisco Gutiérrez, dos cuestiones claves, que poseen una significación relevante para comprender la cultura de nuestro tiempo:

1. La cultura no se enseña (cf. Gutiérrez, 1975: 15). Adelantándonos, podríamos afirmar que la cultura deviene educativa en la medida en que, a través de sucesivas y diferentes interpelaciones, provoca o se articula con reconocimientos o no reconocimientos y con identificaciones subjetivas; y que esto, según este autor, no se "enseña" en un sentido clásico del término, sino que simplemente se incorpora.

2. La cultura no es algo acabado, cosificado o muerto (Gutiérrez, 1975: 16). Las concepciones de cultura que tienden a clausurar su sentido y a hipostasiar la cultura, quedando, de paso, atrapadas en un pasado estático (puro, esencial o sustancial), han generado una idea de educación como juego de producto/consumo (donde el proceso de producción queda soslayado) y una ilusión de cuantificación y medición de la cultura asimilada por cada persona.

Por otra parte, en este mundo complejo y conflictivo, nos encontramos con algunos rasgos culturales/comunicacionales que es preciso reconocer para pensar y hacer una Pedagogía de la Comunicación. Entre ellos, voy a enumerar algunos:



a) Nuevas disposiciones subjetivas y perceptivas. Indudablemente, los grandes cambios socioculturales no son un asunto meramente subjetivo. Ya en otros períodos de la historia ha sido posible observar los modos en que novedosos equipamientos tecnológicos produjeron nuevas disposiciones subjetivas y perceptivas. Hannah Arendt (1993) ha mostrado cómo el telescopio produjo una nueva forma de ver el universo y el mundo y una nueva modalidad de situarse en él. Tanto, que no hace falta mirar el cielo por el telescopio para incorporar la idea de inmensidad del universo y globalidad del mundo. Nacemos en una cultura donde el imaginario de inmensidad o infinitud del universo y de globalidad del mundo ya no dependen del aparato técnico, aunque las disposiciones perceptivas y subjetivas se hayan generado a partir de él. Esto ocurre con la cultura mediática o sociedad mediatizada. El concepto de cultura mediática, alude a un diferencial de poder: a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios. La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera desde dentro de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de "recepción", "audienciación" o del carácter de "público", "consumidores" o "usuarios" de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social. La cultura mediática, como lo sostenía Walter Benjamin respecto de las nuevas formas de reproductibilidad técnica, produce un nuevo sensorium, un conjunto de nuevas disposiciones subjetivas y perceptivas.

Los niños y jóvenes que llegan a los espacios e instituciones educativas se mueven en diferentes planos, desde diversas formas sensibles, gustos, modas, deseos, códigos y manifestaciones estéticas. Ponen en crisis los sentidos racionales y ordenados de las prácticas pedagógicas. Reconfiguran esos sentidos y prácticas pedagógicas diseñadas preferentemente desde los parámetros de la razón y el orden del saber científico y tecnológico. Necesitamos conocer cómo los jóvenes se definen a sí mismos, en cada momento y por medio de cada una de sus múltiples presencias; teniendo en cuenta que en la institución escolar se difunden y fortalecen múltiples culturas juveniles, aunque a veces sean opuestas, o vayan en paralelo a la cultura escolar que promovemos los docentes.

b) El tiempo y el desarreglo de la "educación para ser alguien". El antropólogo español Carles Feixa (2003) propone comprender la organización del ciclo vital y las relaciones entre las generaciones a través de metáforas, las cuales nos invitan a "mirar la realidad a partir de comparaciones e imágenes en movimiento": la evolución histórica del reloj como plataforma metafórica que permita interpretar los mecanismos utilizados en distintos lugares y momentos para medir el acceso a la vida adulta (cf. Morawicki, 2007). En primer lugar, entonces, el reloj de arena se basa en una concepción natural o cíclica del tiempo, dominante en las sociedades preindustriales. El reloj analógico, por su parte, se basa en una concepción lineal o progresiva y progresista del tiempo. Por último, el reloj digital supone una concepción virtual o relativa del tiempo, emergente con la sociedad posindustrial.



Las culturas prefigurativas –como las denomina Margaret Mead o Francisco Gutiérrez-, como en el reloj digital, instaurarían una visión virtual de las relaciones generacionales que invertirían las conexiones entre las edades y se colapsarían los rígidos esquemas de separación biológica. Lo que, por otra parte, contribuye a pensar que “las formas mediante las cuales cada sociedad conceptualiza las fronteras y los pasos entre las distintas edades son un indicio para reflexionar sobre las transformaciones de sus formas de vida y valores básicos” (Feixa, 2003).

El reloj digital traduce en la vida cotidiana las revolucionarias concepciones sobre el tiempo implícitas en la teoría de la relatividad de Einstein. Con la emergencia de la posmodernidad, la medida del tiempo se hace mucho más precisa y ubicua (hay una omnipresencia de los relojes) pero, al mismo tiempo, más relativa, descentrada y ambivalente. Una de las características del tiempo digital es que permite reprogramar constantemente el inicio, final, duración y ritmo de una determinada actividad: se crea un auténtico tiempo “virtual” cuya “realidad” depende del ámbito en el que se produce. Los video juegos, por ejemplo, generan una espacialidad y temporalidad propias, que condicionan la percepción social de los actores. Según la terminología de Mead, en las culturas prefigurativas son los padres los que empiezan a aprender de los hijos, que reconocen un nuevo referente de autoridad, y dislocan las fases y condiciones biográficas que definen el ciclo vital, suprimiendo la mayor parte de ritos de paso que dividen las generaciones. Esta modalidad de transmisión generacional se expresa sobre todo en aquellas instituciones, como la de los medios de comunicación de masas, las nuevas tecnologías de la información, los nuevos movimientos sociales y las formas de diversión digitales, en las que las estructuras de autoridad se colapsan, y en las que las edades se convierten en referentes simbólicos cambiantes y sujetos a constantes retroalimentaciones.

A su vez, el tiempo de desnacionaliza y pasa a ser cada vez más global. Las redes electrónicas digitales de alcance universal contribuyen a la sensación de que todos vivimos el mismo tiempo y de que todo sucede en tiempo real (como en el chat o las teleconferencias). Toda la tecnología (preferentemente lúdica como videojuegos, realidad virtual, etc.) crea tiempos simultáneos pero no continuos, es decir, crea una simultaneidad completamente artificial. No existe ni el pasado ni el futuro, sino únicamente el presente. Se trata, en definitiva, de una visión “virtual” de la edad que fomenta el “nomadismo social” (Maffesoli, 1999), un proceso no unívoco de entrada y salida de la juventud, el constante tránsito e intercambio de los roles y estatus generacionales.

Entonces, si la escolarización planteaba el rechazo y abandono del mero estar y se organizaba en torno a la expectativa de “ser alguien”: ser adulto, ciudadano, trabajador, consumidor, usuario... ¿qué ocurre hoy, cuando el “ser alguien” remitiría al tiempo del reloj analógico, o centrado en el progreso logrado en el futuro? En definitiva, la educación como “preparación para”, lo que implicaba un “ser” a lograr como completitud en el futuro y una vida a realizar una vez fuera del espacio escolar, se descompone. El “ser” ha estallado: asistimos a múltiples expresiones y gramáticas que hacen imposible la idea única de progreso e historia, y que necesariamente reclama una nueva ubicación y reconciliación de la escuela con la vida.



c) Los conflictos en lugar del contrato. De igual modo, la escolarización se pensó en las coordenadas de los grandes imaginarios estatal/nacionales de "contrato social" moderno. El contrato requería una visión de comunicación entendida como acuerdo, como pacto, como relación armoniosa entre sujetos. Pero hoy, si nos movemos en esas coordenadas, corremos el riesgo de no comprender la situación y de equivocar las alternativas. Los grandes contratos sociales están en crisis, y crecen y proliferan lazos sociales muchas veces más débiles, más transitorios que permanentes, a la vez que lazos que atraviesan lo local y lo global al mismo tiempo.

Por su parte, mirar la comunicación anudada al acuerdo o la armonía, nos situaría en un lugar estéril respecto a una cultura altamente conflictiva donde, sin embargo, los procesos de producción de sentido, es decir: la comunicación, suceden de múltiples maneras. Tapar, soslayar, ignorar o rechazar los conflictos, es la ilusoria tarea de tapar el sol con las manos. La insistencia en los discursos y en las promesas políticas y educativas de "paz" frente a las situaciones de violencia social y cultural, soslayando la densidad de los conflictos y evitando su problematización, es posible que no haga más que el efecto de una "fuga hacia adelante", que puede tener como resultado un angustioso fracaso colectivo.

En la propuesta de Freire existe un significado bien preciso del diálogo central para pensar y hacer hoy la Pedagogía de la Comunicación. Expresa el autor: "El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu" (Freire, 1970: 101). Según este significado, el diálogo en principio es "encuentro"; lo que no implica que sea ni armonioso ni orientado a un acuerdo de los dialogantes. El diálogo, además, es una construcción y no una relación estática, permanente y ordenada. El diálogo puede ser conflictivo ya que es el resultado del encuentro de personas que ni siquiera se agota en la relación "yo-tu", por lo cual tampoco es sólo una construcción verbal o una conversación. Por el contrario, el diálogo culmina en la praxis que, a su vez, alimenta al diálogo a través de la problematización. Finalmente, es un encuentro entre hombres "mediatizados" por el mundo. Esto quiere decir que el mundo es el articulador del encuentro en tanto los hombres son seres en y con el mundo y en cuanto esa relación hombre-en/con-el mundo alimenta o genera el encuentro (por la problematización) y produce la praxis transformadora.

Sin embargo, parece que Freire nada dice acerca del sentido cultural del diálogo, esto es, sobre la dimensión dialógica de las prácticas culturales. En este sentido, no existe enunciado u objeto cultural que no constituya un diálogo con enunciados u objetos culturales preexistentes. Por lo que, en el diálogo, la comunidad habla y, a la vez, es hablada por quienes se encuentran en el diálogo. De allí que sea posible afirmar que toda comunicación es dialógica, lo que no significa que sea ni armoniosa ni transparente, ya que el diálogo no lo es, sino que puede significar confirmación, entendimiento o desacuerdo. Entre otras cuestiones, y sin forzar las cosas, constituiría un error concebir a las prácticas culturales como pasivas y al diálogo freireano como principio activo. La dicotomía entre lo activo y lo pasivo, en rigor, proviene de un tipo de pensamiento instrumental y manipulador que se apropia de «lo activo» como principio de modernización. La cultura también es activa, aunque esté revuelta y aunque esa actividad cultural sea conflictiva y compleja (cf. Huergo, 2005).



d) La crisis de la lógica escritural y las alfabetizaciones posmodernas. Es indudable que uno de los desplazamientos producidos en la modernidad y con el que contribuyó el proyecto de escolarización, es el de las culturas orales hacia la lógica escritural. La escritura fue, por mucho tiempo, el patrimonio de la escuela, y el modo de comprender escritural (la lectura configurada por la lógica escritural) fue el modo privilegiado para entender el mundo. Sin embargo, como sabemos, la lógica escritural está en crisis.

Se suele aceptar esa premisa de Freire según la cual la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Incluso, la alfabetización es más que leer y escribir la palabra sometida por la lógica escritural; es leer y escribir el mundo. Sin embargo, solemos también aceptar esta premisa anudada a una percepción única del mundo, como si se tratara de un mundo casi estático y unidimensional.

Frente a las tensiones y las complementariedades entre el mundo de la industria cultural y el de la escuela, se plantea hoy como campo decisivo el cruce de los procesos de educación con los de comunicación. Se hace cada vez más necesario hablar de alfabetizaciones múltiples y formas diversas de "leer y escribir el mundo". En estas lecturas se cruzan, según Hopenhayn, la escuela, la televisión, los nuevos medios interactivos y la recomposición de la ciudad como un espacio radicalmente heterogéneo. Este poliformismo socava la lógica escritural (es decir, centrada preferencialmente en la palabra escrita) y es fuente de conflictos, encuentros y desencuentros tanto dentro del sujeto como entre sujetos distintos (cf. Hopenhayn y Ottone, 2000). Las alfabetizaciones posmodernas (concepto acuñado por Peter McLaren) "producen, en cuanto a la estructuración de la percepción, una suerte de incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad y a la vez, la posibilidad de enfocar la realidad desde muchos puntos de vista diferentes, simultáneamente" (Huerdo, 1998). El problema hoy es que la institución escolar no logra asimilar los nuevos alfabetos que los propios educandos traen a clases. Es necesario, pues, entender que "la transformación de los modos de leer (...) está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe solamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan" (Martín-Barbero, 1996).

Las identidades de los jóvenes se están definiendo en parte con los libros que leen, pero también en los programas de televisión que miran, en los hipertextos multimedia por los que navegan, en la música que escuchan y cómo la escuchan, en el tipo de películas que ven. Por eso, la escuela necesita acercarse a sus consumos, para lograr entender las nuevas culturas juveniles, y a partir de ello construir modelos educativos alternativos, ya que la mayoría de los actualmente existentes se caracterizan por su formalismo, su insensibilidad cognitiva, la rutinización del trabajo con el conocimiento y estructuras curriculares desarticuladas (cf. Hopenhayn y Ottone, 2000). Más allá de esto, es necesario percibir que la afirmación según la cual "los niños y jóvenes no leen ni escriben" es un mito. Los niños y jóvenes, en la cultura tecnológica, leen y escriben permanentemente, utilizando el mail, el chat, el blog. Incluso, muchas veces, leen y escriben más que sus propios padres.



e) Múltiples interpelaciones y polos educativos. Nos encontramos frente a una situación evidente: la existencia de múltiples polos educativos (muchos de los cuales no tienen como función específica educar) y, por tanto, de múltiples interpelaciones a los sujetos. Junto con el polo escolar, conviven hoy como polos educativos e interpeladores al menos el polo comunal, el mediático, el callejero, el del mercado. La totalidad de esos polos conforman saberes y sujetos en una época de crisis de los saberes y sujetos preexistentes que fueron prescriptos por el “deber ser” (propio de equipamientos institucionales más o menos fijos, constantes y cerrados). Entonces, necesitamos reconocer que los diferentes polos emergentes (como resultante de la crisis de las instituciones modernas) resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitoria; lo que contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas.

Considerados en su complejidad, necesitamos reconocer lo formativo en los espacios socioculturales que han privilegiado los lazos antes que la institucionalidad y los contratos sociales. En este sentido, esos espacios pueden ser considerados como “polos de identificación”. En esos polos, los sujetos forjan sus identidades en la medida en que experimentan un sentido del nosotros, una representación de distinguibilidad (los otros) y una narrativa histórica común. Con la crisis de los “contratos sociales”, de las instituciones, de los saberes y los sujetos modernos, emergen estos polos de identificación, es decir: lugares configurados por lazos sociales, con los cuales nos identificamos. Tales polos no son tan “colectivos” como lo fueron los partidos políticos, las clases sociales, los sindicatos, las escuelas... Tampoco interpelan ni configuran identidades fuertes o esenciales (cfr. Hall, 2003). Novedosos espacios juveniles, considerados como polos, representan también el papel que hoy juegan las nuevas formas de vivir lo social a través de lo comunitario, de lazos sociales experimentados en microesferas públicas, en microespacios de participación y solidaridad, pero también de resistencia frente al asechamiento depredador del neoliberalismo y la sociedad de los consumidores (cfr. Huergo y Morawicki, 2003) . Polos que, a su vez, avalan distintas formas de “lectura y escritura” de la experiencia, de la vida y del mundo. Resulta llamativo observar los modos en que la sola vivencia y el aprendizaje de la participación (como “escritura”) en el espacio del grupo, por ejemplo, permite a los jóvenes ir desarrollando otras formas de “leer” lo político, los factores y las relaciones de poder, en su comunidad (cfr. Morawicki, 2007).

Lo “educativo” pierde su unicidad y deviene polisémico. “Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil Burgos, 1993: 18-19).



Para nosotros, esta es una noción comunicacional de lo educativo, adecuada para la comprensión y acción en la cultura actual. Una noción que contribuye a percibir esos polos de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertos y como referencias relativas. Que contribuye a observar que los referentes de esas interpelaciones no están fijados ni personificados, como por ejemplo en los padres, los docentes o los dirigentes sociales o políticos, sino que se abren, se desplazan, incluso se evaporan en ciertos lazos y espacios sociales, y devienen referentes y referencias múltiples (cf. Huergo, 2003). Que contribuye, finalmente, a comprender que el reconocimiento está emparentado con el proceso identificatorio. Existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de identificación. Y lejos de lo que pretendieron ciertos discursos totalitarios, sabemos (gracias al psicoanálisis) que las identificaciones operan *secundum quid*; es decir, no son totales, sino que se producen identificaciones con algunos aspectos de los referentes y de las referencias interpeladoras.

En estos procesos gana lugar un nomadismo constante por sobre el sedentarismo alrededor del que fue pensada la institución escolar. El nomadismo se da, precisamente, en esa suerte de andar constante, de entrar y salir respecto de referencias, de discursos interpelados, de referentes. Y se observa en las nuevas formas que adquiere el proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial bajo la forma de un permanente nomadismo en la atención, en la circulación y transmisión de saberes, en la memoria, en las modalidades de adhesión, etc. Como en otros espacios sociales juveniles, en las escuelas es posible observar un clima que podríamos caracterizar como de descentramiento comunicacional/educativo, pero que la escolarización residual persiste en caracterizar como indisciplinado.

Los desencuentros, los conflictos discursivos y las pugnas por el significado de la experiencia y del mundo en el espacio escolar tienen relación con esa novedosa situación de revolturas culturales. Éstos no deben percibirse, sin embargo, sólo como sumatorias o agregamientos de fragmentos culturales superpuestos y en caos, sino como emergentes de procesos de la crisis sociopolítica y económica que se prolonga en nuestras sociedades, y del persistente saqueo material y simbólico a que nos vemos sometidos. En particular, nos interesa resaltar que la institucionalidad (como serie de anudamientos significativos) y la docencia (como agencia de control simbólico) se ven permanentemente desafiados por lenguajes y discursos provenientes de otros polos y de otras prácticas, como el mediático, el callejero, el comunal, el del mercado, etc.



Entonces, el problema de los encuentros y los desencuentros entre el polo institucional educativo y otros polos debe comprenderse más allá de las situaciones particulares que emergen en los microespacios educativos y de las coyunturas actuales. Antes bien, dicho problema tiene que considerarse según coordenadas sociales más amplias que han producido pavorosas escenas de marginalidad, de injusticia y de depredación social, según tiempos históricos largos de dominación en América Latina, que van de la conquista (como protoglobalización) a la globalización (como tardoconquista). Es cierto que las confusiones, las distancias, los choques entre uno y otros polos pueda explicarse por el clima de profundas revolturas culturales experimentadas en la vida cotidiana y por las novedosas disposiciones subjetivas producidas por diferentes equipamientos culturales. Pero, también, es evidente que el conflicto debe situarse en las articulaciones de la cultura, en cuanto campo de lucha por el significado de la experiencia y del mundo, con lo político, como proceso de configuración de distintas manifestaciones de poder regidas según una lógica de cooperación o antagonismo entre voluntades colectivas.

f) Los antagonismos generacionales. Vivimos en una cultura prefigurativa, como sostenía la antropóloga Margaret Mead hace casi 40 años. Ya no son los padres los que enseñan a vivir a sus hijos, o los mayores los únicos encargados de la formación de los jóvenes. Ahora los pares reemplazan a los padres. Ya no existen los referentes fijos que pensó la escolarización, ni los tiempos lineales que delineó. Acaso desde Hiroshima, esa masacre en nombre de los ideales del progreso y la democracia, se ha hecho evidente la ambigüedad de las promesas que miran al futuro. Es el presente, el hoy, el aquí y el ahora, el que nos hace vivir en plenitud y de formas más humanas. Los jóvenes se resisten a esperar y rechazan las argumentaciones racionales prometedoras sobre el porvenir (cfr. Morawicki, 2007). Por eso experimentan un fuerte antagonismo generacional. Tal vez no lo saben enunciar como tal, pero lo viven. Viven el peso de una sociedad heredada de sus mayores, sumando a eso el espesor de las expectativas que los mayores cargamos en ellos, a veces parientas de nuestros propios fracasos.

Vivimos en una cultura donde el antagonismo de clase ya no es el antagonismo omniabarcador. Proliferan múltiples antagonismos: de género, generacionales, sexuales, religiosos, étnicos... aunque el de clase siga siendo un antagonismo fuerte y que permea en todos los demás. Nuestros educandos, los niños y los jóvenes, viven un antagonismo generacional que relativamente es novedoso. No es posible ya resolverlo bajo las formas de los estereotipos sobre los jóvenes o la creación de imágenes de "chivos expiatorios", diciendo que los jóvenes son los responsables de muchas situaciones conflictivas del presente, además de ser los encargados de construir otro futuro. El tiempo, para ellos, tiene acaso otros sentidos.



Para algunos autores, los jóvenes viven bajo el imperio de una zappingcultura, que está generando que los sujetos tengan una relación con la realidad parcialmente distinta a la que la institución escolar pretende inculcar entre los jóvenes. La distancia entre lo que aprenden de los medios electrónicos y lo que aprenden en la escuela las nuevas generaciones se ha acrecentado dramáticamente. El tiempo es implacable, no perdona. El diferencial generacional está teniendo sus efectos. Como dice García Canclini "los jóvenes actuales son la primera generación que creció con la televisión a color y el vídeo, el control remoto y el zapping.(...) Ahora se trata de entender cómo nos cambia la espectacularización permanente, o dicho de otro modo: esa extraña combinación de mediatización e interconectividad". (García Canclini, 2004: 173). Sin embargo, a mi juicio esa zappingcultura no sólo debe referirse a los medios y tecnologías, sino que tiene que verse vinculada a los múltiples polos que, a la vez, interpelan a los jóvenes, y frente a los cuales ellos se mueven invirtiendo gusto, deseo, expectativas, prácticas, quehaceres, de maneras simultáneas e inmediatas. En una palabra, ya no hay referencias educativas permanentes y únicas; todas ellas son transitorias y se superponen entre sí.

De cualquier modo, sólo reconociendo la cotidianidad en la sociedad tecnológica y las relaciones que en ellas se producen entre los sujetos y las TIC's, será posible plantear una pedagogía y una didáctica crítica y creativa con las nuevas tecnologías (cfr. Rueda Ortiz, 2004).

Sostener la idea de antagonismo generacional como rasgo distintivo de las transformaciones culturales, lleva inmediatamente a poner en cuestión cualquier referente fijo y absoluto y cualquier referencia permanente en las prácticas y procesos educativos. Sin embargo, Francisco Gutiérrez, hace 30 años, sostenía que en el ambiente de la cultura prefigurativa, el sujeto educador concebido de manera fija e invariable, protagonista de un espacio escolar referencial indudable, lógicamente experimenta la extrañeza, la inadecuación y el repudio al nuevo entorno cultural (cf. Gutiérrez, 1975: 24-25). Por eso, dice Gutiérrez, "Si queremos mejorar la presencia del hombre en este 'mundo nuevo', no son los jóvenes los que tienen que cambiar sino más bien nosotros los adultos" (Gutiérrez, 1975: 25).

5/ Una brevísima evaluación de la Pedagogía de la Comunicación en la actualidad



A pesar de los rasgos que caracterizan a las culturas actuales y que condicionan los procesos comunicacionales y educativos, llamativamente nos encontramos con una constelación de proyectos que indican un fuerte crecimiento “escolarizador” de Pedagogía de la Comunicación. Y este crecimiento se da en el marco de una desproporción entre una notable expansión del campo de prácticas de comunicación/educación popular (que busca asumir los rasgos complejos y conflictivos de nuestras culturas) y un escamoteo de ese campo en las instituciones educativas y en los proyectos denominados de “educación”. Si en otros períodos, y con diversos valores y sentidos, la escuela enarbó la novedad de una “pedagogía de la liberación”, asumiendo las reflexiones freireanas (pero también de posiciones institucionales, como los documentos de Medellín de la iglesia católica), en este período se observa un soslayo de la “experiencia social” (en este caso, de comunicación/educación popular) en su dimensión formativa y condicionante de los procesos comunicacionales en los espacios institucionales, aún cuando a estos esa experiencia social se les meta por las ventanas y a la fuerza. Por supuesto, esto se hace muchísimo más notable en las instituciones educativas de nivel superior, en especial en las universidades.

Hablo de un crecimiento escolarizador de la Pedagogía de la Comunicación en cuanto esta se encuentra atrapada en cierto sesgo racionalista que no le permite comprender tres cuestiones. Por un lado, la complejidad y conflictividad sociocultural en la que se producen sentidos y significados; por otro, la dimensión formativa de la comunicación y de los múltiples espacios comunicacionales, mediáticos y tecnológicos; y, finalmente, la inconmensurabilidad entre la escolarización y las culturas actuales, pero también entre las formas del difusionismo desarrollista centrado en las innovaciones técnicas y la oscuridad y densidad de los procesos comunicacionales en estas culturas. En definitiva, la existencia y el futuro de una Pedagogía de la Comunicación se juega en la capacidad de dejarse/dejarnos interpelar por esa cultura compleja y conflictiva, para incrementar en los procesos educativos la creatividad y la expresividad, y no dejarlos atrapados en un destiempo que los haga esterilizarse y perder sentido definitivamente.

6/ Al rescate de tradiciones residuales otras

Situar la reflexión acerca de la Pedagogía de la Comunicación hoy, significa también proponer una “pedagogía” que se caracterice no tanto por sus rasgos innovadores o fundacionales, sino por la resignificación de algunas tradiciones que permitan esa nueva reflexión sobre lo educativo-comunicacional. Rescatar esas tradiciones, como un proyecto deliberado, puede llevarnos no sólo a enriquecer el lenguaje de la Pedagogía de la Comunicación, sino también a movilizar nuevos tipos de experiencias y prácticas. Se trata de rescatar esas tradiciones residuales que siguen contestando a la escolarización y a la hegemonía difusionista, y que devuelven sentido político-cultural a la Pedagogía de la Comunicación.



Rescatar una perspectiva pedagógica que, si bien formulada como proyecto a lograr, hoy se impone en los hechos. John Dewey sostenía que “la educación es un proceso de vida, y no una preparación para la vida”, por eso la forma de preparar al alumno para la vida social no es separándolo de ella, sino sumergiéndolo en la vida social (en la que, entre otras cosas, se multiplican los equipamientos mediático-tecnológicos). Célestin Freinet, renegando de la separación entre la escuela y la vida, pone énfasis en el paso de la vida por la escuela y en la experiencia vital como fuente y forma de la educación de los niños y los jóvenes. Y hace del conocimiento del contexto sociocultural y de las formas de producción de la comunidad, el centro dignificador de la comunicación educativa entre los sectores populares, a través del periódico escolar. Ambos resultan hoy centrales para imaginar una pedagogía de la experiencia social en cuanto comunicacional.

Pero no sólo se trata de rescatar las viejas pedagogías universales. Rescatar las tradiciones pedagógicas latinoamericanas, puede llevarnos, aún en un mapa a tuestas, por caminos esclarecedores. Por ejemplo, el valor de los viajes como conjunto de escenas educativas centradas en la vivencia y la experiencia subjetiva, como lo fue en la pedagogía propuesta por el maestro Don Simón Rodríguez para la formación del futuro Libertador Simón Bolívar. En esa “pedagogía del viaje”, una verdadera experiencia comunicacional, adquiere sentido el nomadismo y la intuición en la formación político-cultural.

También, rescatar la certeza del pedagogo argentino Saúl Alejandro Taborda cuando sostenía que la totalidad de los espacios sociales y las manifestaciones de vida de los pueblos poseen un carácter formativo e, incluso, tienen su didáctica. Taborda, en 1930, privilegia el orden de la poiesis y la vivencia o la experiencia, por sobre los saberes capitalistas de la pedagogía oficial, “envasados” y sometidos a la mera lógica de la utilidad y de la ganancia (Taborda, 1951, II: 225-226). Y alienta una posición que resalta, por ejemplo, los elementos considerados “amenazantes” y “anómalos” presentes en la vivencia, en el erotismo y en la expresividad juvenil, calificados como “irracionales” por el discurso hegemónico oficial, como hechos desarregladores de toda educación intelectualista (Taborda, 1951). La Casa del Estudiante, creada durante su gestión como rector del Colegio Nacional de La Plata (en 1921), fue ese centro educativo considerado anarquizante por los intereses de la pedagogía oficial, pero fue ese espacio en que se privilegió la importancia pedagógica de la totalidad de la vida y de las formas culturales y expresivas.



Ya en los 60 y los 70, el costarricense Francisco Gutiérrez puso las bases de una Pedagogía de la Comunicación centrada en la comunidad educativa o en la "ciudad educadora". Él intuye el desajuste e inadecuación de la escuela como agencia educativa central, portadora del discurso educativo hegemónico; porque la escuela sigue creando en el educando disposiciones mentales que entran en contradicción con las situaciones mentales creadas por su contacto con la vida (cf. Gutiérrez, 1973: 43). Desajuste e inadecuación que provoca el resurgimiento de un discurso pedagógico que articula la educación con la vida. Por eso propone una política que da sentido a la Pedagogía de la Comunicación: la que se construye contra la monopolización de la escuela en la formación de sujetos, aún cuando ésta se presente bajo las formas de una "comunidad educativa" -lo cual es un elemento de autoengaño, ya que tiene por objeto último escolarizar la comunidad (cf. Gutiérrez, 1975: 115). La gestión educativa no debe pertenecer a la escuela sino a la comunidad, porque en el nuevo entorno cultural crece la relevancia de otros centros de acción educativa, de otros agentes sociales educativos: fábricas, gabinetes de trabajo, talleres, bibliotecas, iglesias, centros profesionales, organizaciones juveniles, etc. (cf. Gutiérrez, 1975: 116); debe devolverse a la comunidad o a la ciudad su referencia y su carácter educativos.

Sin cerrar prematuramente la lista de las tradiciones a rescatar, vale recordar que fue el pedagogo brasileño Paulo Freire quien puso en el centro del proceso educativo liberador al diálogo, que a su vez, es la médula de la comunicación. Pero nada dice acerca de que el diálogo sea armonioso o que cree una situación de acuerdo racional. Pero, ¿cuál es el sentido del diálogo? Debemos, en principio, sostener que el diálogo sufre una importante dispersión de sentido; esto se debe no sólo a las apropiaciones de su sentido, para fundar intereses diferentes o contradictorios entre sí, sino a los diversos significados que el mismo autor le otorga. En principio, podría sostenerse que el diálogo posee algunos significados diferentes. En primer lugar, en un sentido cognitivo, diálogo indica un tipo de comunicación (muchas veces, la comunicación) para construir la verdad, que nadie posee de manera absoluta. Este sentido insta un principio de derecho a la igualdad cognitiva al rechazar toda verdad prescriptiva o "dicha" para otros (en virtud de un poder desigual en las relaciones de fuerza).

En segundo lugar, hay un sentido eminentemente pedagógico del diálogo, que se comprende en relación con la educación problematizadora y que se opone al "anti-diálogo", propio de la educación bancaria. De todos modos, en este contexto de comprensión existe una noción de comunicación (ligada al diálogo) no demasiado compleja e indudablemente relacionada con el pensamiento de la época. Para Freire, la educación dialógica es la que niega los comunicados y genera la comunicación (cf. Freire, 1970: 85), ya que esta comunicación permite a los hombres emerger de la dominación y la opresión y trabajar por su liberación.



En tercer lugar, existe un sentido crítico-político del diálogo que gira en torno a dos ejes: el trabajo con los otros y no para ellos (lo que luego es sobre o contra los oprimidos) y la vinculación del diálogo con la transformación del mundo, donde pronunciar la palabra adquiere pleno sentido al transformar la situación de opresión. Nos encontramos aquí con un sentido praxeológico del diálogo: el diálogo es praxis, es acción más reflexión, y posee un alcance político indiscutible. No se hace más que, por la vía del diálogo, afirmar la politicidad de la educación en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales y el otro vinculado con la intervención transformadora (sobre la base de aquel requisito) en el mundo social y cultural (cf. Huergo, 2005).

7/ Conclusión

Sin ánimo de clausurar el sentido de una Pedagogía de la Comunicación, necesitamos situarla en las coordenadas socioculturales de la complejidad y la conflictividad en la que vivimos, impugnando y desnaturalizando los sentidos que se generaron a partir de las formaciones hegemónicas que hablaban de "educación para la comunicación" o de "comunicación para la educación". Antes bien, necesitamos comprender la comunicación en la educación, a la vez que lo educativo en la comunicación en el contexto de nuestras culturas y nuestras sociedades.

Y desde allí, alentar nuevas formas de lectura y escritura de la experiencia, de la vida y del mundo. Unos modos de lectura que avalen y abran espacios para nuevas formas de escritura del mundo y de la vida, en el contexto o con el sentido de una política cultural liberadora, no centrada en el consenso hacia una grilla normativa, sino posibilitadora de la expresión de la voz y la palabra, del cuestionamiento de las historias fabricadas para nosotros y de otras formas de narrar nuestras identidades y nuestros sueños. Sólo sobre la base de estos postulados político-culturales, la Pedagogía de la Comunicación dejará de ser una herramienta o un instrumento neutral, para transformarse en una clave estratégica.

Bibliografía o cibergrafía:

Arendt, Hannah, La condición humana, Barcelona, Paidós, 1993.

Borges, Jorge Luis, "El Aleph", en Obras completas I, Buenos Aires, Emecé, 1996.

Bourdieu, Pierre, El sentido práctico, Madrid, Taurus, 1991.

Brunner, José Joaquín, "América Latina en la encrucijada de la Modernidad", en AA. VV., En torno a la identidad latinoamericana, México, Opción-FELAFACS, 1992.

Buenfil Burgos, Rosa N., Análisis de discurso y educación, México, DIE, 1993.



Feixa, Carles, "Generación @. La Juventud en la Era Digital", en Revista Nómadas Nro. 13, Bogotá, octubre de 2003.

Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.

García Canclini, Néstor, Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad, Gedisa, Buenos Aires, 2004.

Gutiérrez, Francisco, El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación, Buenos Aires, Humanitas, 1973.

Gutiérrez, Francisco, Pedagogía de la comunicación, Buenos Aires, Humanitas, 1975.

Habermas, Jürgen, "La modernidad, un proyecto incompleto", en Hal Foster y otros, La posmodernidad, México, Cairo, 1988.

Hall, Stuart, "Encoding/Decoding in television discourse", en S. Hall y otros, Culture, Media, Language, Londres, Hutchinson, 1980.

Hall, Stuart, "Introducción: ¿quién necesita «identidad»?", en S. Hall y Paul Du Guy (comps.), Cuestiones de identidad cultural, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone, "La educación frente a la pujante industria cultural", en El gran eslabon, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Huergo, Jorge, "Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía", en revista Nómadas, N° 9, Bogotá, Universidad Central, 1998.

Huergo, Jorge, "Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales", en Revista Virtual Nodos de Comunicación/Educación (www.revistanodos.com.ar) N° 2, La Plata, Cátedra de Comunicación y Educación, 2003.

Huergo, Jorge, Hacia una genealogía de comunicación/educación, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, 2005.

Huergo, Jorge y M. B. Fernandez, Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

Huergo, Jorge y Kevin Morawicki, "La juventud, lo político y lo educativo en el Proyecto Cocú-Alterarte de Puerto Rico (Misiones)", en Rev. Oficios Terrestres, La Plata, 2003.

Kusch, Rodolfo, América profunda, Buenos Aires, Bonum, 1986.

Maffesoli, Michel, El tiempo de las tribus, Barcelona, Icaria, 1999.

Martín-Barbero, Jesús, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde a comunicación", en revista Nómadas, N° 5, Bogotá, Universidad Central, 1996.

Mattelart, Armand y Michele, Historia de las teorías de la comunicación, Barcelona, Paidós, 1997.

Morawicki, Kevin, La lucha de los Innombrables. Lo educativo y lo político en espacios comunicacionales juveniles, La Plata, Editorial de la UNLP, 2007.



Morley, David, *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996.

Ong, Walter J., *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Orozco Gómez, Guillermo, *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión*, México, SNET, 1998.

Rueda Ortiz, Rocío, *Ellos vienen con el chip incorporado*, Bogotá, IDEP-Universidad Central, 2004.

Sarmiento, Domingo F., *Educación popular*, Buenos Aires, Banco de la Provincia de Córdoba, 1988.

Taborda, Saúl, "El fenómeno político", en *Homenaje a Bergson*, Córdoba, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, 1936.

Taborda, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, 2 Volúmenes (4 tomos), Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.

Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1997.

Zizek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI, 1992.

Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 01 - Número 03
Julio - Diciembre de 2007

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV),
adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> - www.upb.edu.co

revista.q@upb.edu.co

Circular 1a 70-01 (Bloque 9)
Teléfono: (+57) (+4) 415 90 15 ext. 6034 ó 6036
Medellín-Colombia-Suramérica