

CAPÍTULO 2

Umbral conceptual y político de comunicación/educación

Darío G. Martínez

Las ideas de este texto provienen de la experiencia docente en el marco de la materia Comunicación y educación (II). Uno de los propósitos de los primeros encuentros con los estudiantes es presentar el carácter amplio de nuestra forma de concebir la relación entre ambos términos. Insistimos en varias oportunidades en marcar que los seres humanos se comunicaban mucho antes de la existencia de los medios y las tecnologías de la información, y que también se educaban antes de que las escuelas (instituciones educativas, en general) se constituyeran como dispositivos de enseñanza.

Esta observación traza un marco para comenzar con las problematizaciones que sugerimos desde nuestra cátedra. Junto con la dimensión educativa y comunicacional de las prácticas, la perspectiva de género se constituye en uno de los vectores de la asignatura para enmarcarla como imprescindible para comprender a la producción de sentidos y la formación de subjetividades. Dentro de esa zona problemática (cruzada por la comunicación, la educación y el género) es donde situamos una perspectiva dialógica para comprender e intervenir en diferentes contextos sociales.

La propuesta para este capítulo consiste en la aproximación a un modo particular de concebir al campo de comunicación y educación. Presentamos algunos de sus núcleos arquetípicos con la intención de trazar líneas de reflexión que definan problemáticas, escenarios de análisis y trayectorias de intervención. Asimismo, marcamos ciertas postulaciones en torno a un campo que ya se encuentra instalado –con sus posiciones diferentes– en planes de estudios, proyectos de investigación y extensión, congresos académicos y publicaciones científicas.

También aspiramos a consolidar una línea específica de entender la comunicación y la educación que tiene un desarrollo sostenido en el tiempo en la tradición de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Jorge Huergo fue uno de sus principales exponentes y su publicación *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas* se constituyó en un umbral en lo que respecta a este campo de producción de saberes (Martínez, 2019). Desarrollos posteriores, lugares obtenidos en instituciones educativas y posiciones políticas fueron complejizando las relaciones de comunicación y educación. Sin embargo, a la par que esto ocurría, también se produjo un movimiento que tendió a mantener afirmaciones

que parecían instaladas y que, en ciertas ocasiones, no está de más revisitarlas para actualizar sus potencialidades.

También es oportuno mencionar nuevos matices que se suman a los ya consolidados y que describen algunos de los contextos actuales a partir de problemáticas y formas de abordajes incipientes. El recorrido de este texto comienza a partir de una breve caracterización de lo que entendemos por el campo-territorio de comunicación y educación, luego damos lugar a la perspectiva político cultural que lo sustenta, bajo una modalidad particular de concebir lo político. Continúa con el rastreo etimológico de las palabras comunicación y educación, como un modo de poner en cuestión los sentidos instalados en torno de ellos, antes que un intento de clausura de significados. Posteriormente, comienza una instancia de precisiones conceptuales donde a la educación se la problematiza desde la formación y a la comunicación desde la producción de sentidos. Para culminar, presentamos una breve enumeración de los horizontes políticos a los cuales comunicación/educación podría contribuir para intervenir políticamente.

Campo-territorio

Una posición consolidada indica que comunicación/educación se trata de un campo de saber (Huerdo & Fernández, 2000). La teorización de los campos de saber afirma que se trata de un conjunto de relaciones de fuerza, donde actores se disputan la apropiación de algún tipo de capital (simbólico, económico, cultural, etc.), en un espacio que no es neutro, sino que está estructurado por conflictos y competencias entre grupos situados en posiciones diversas (Bourdieu, 2003). Sin embargo, consideramos que se trata de un campo-territorio en el que se pueden reconocer trayectorias prácticas marcadas por tradiciones y representaciones hegemónicas, pero que también es oportuno atravesar otros espacios menos transitados (Morabes, 2019). Este movimiento de oscilación, entre transitar por las posiciones consolidadas y dirigirse hacia otras poco exploradas, es una constante de este campo-territorio. Ciertas trayectorias prácticas buscan anclar su especificidad en el estudio de la intromisión de los medios y las tecnologías en las instituciones educativas o bien en circunscribir los debates acerca de los dispositivos tecnológicos en educación. En ocasiones, la búsqueda de esta especificidad soslaya la posibilidad de indagar en algunos rasgos propios de los procesos políticos latinoamericanos.

Comunicación/educación se conformó como un espacio de intervención política, antes que un campo académico (Morabes, 2008). Es decir, la producción académica fue posterior a la participación política de colectivos y organizaciones sociales que efectuaban acciones destinadas a incidir en la vida cotidiana de las sociedades de las que formaban parte. Se constituyó como campo-territorio en las diversas contiendas políticas y luego realizó el camino hacia las instituciones académicas, sobre todo, logró instalarse en las facultades de comunicación (Morabes, 2019).

Otro elemento distintivo radica en que en comunicación/educación se conjugan dos derechos humanos: el derecho a la comunicación y el derecho a la educación (Morabes y Martínez, 2014).

En el caso de la educación resulta infrecuente encontrar posiciones políticas que le quiten su carácter de derecho humano. Sean perspectivas críticas o conservadoras, ninguna desconoce que la educación tiene que ser un derecho, aunque luego entren en discusión los enfoques, las orientaciones y los contenidos disciplinares que cada posición avalará. En cambio, la comunicación como un derecho humano es una dimensión cuestionable por sectores de poder importantes en nuestro continente. Así es como a la comunicación se la reduce a un aspecto monetizable, un negocio, una mercancía que puede ser intercambiada como un producto. Diversas agrupaciones, organizaciones sociales heterogéneas e instituciones educativas, entre varios colectivos más, cuestionan este postulado hegemónico que circunscribe la comunicación a un bien mercantil y proponen que sea considerada un derecho humano. Diversas razones, entre las que podemos mencionar a la presión de conglomerados mediáticos y las modificaciones de la coyuntura política latinoamericana, hicieron que todavía resulte infructuoso instalar a la comunicación como un derecho en las agendas públicas de nuestras naciones.

Nuestra posición se afirma en la articulación de dos derechos humanos en este campo-territorio: el derecho humano a la comunicación y el derecho humano a la educación. Conjunción que realiza su componente estratégico al llevar discusiones políticas que tienen el propósito de la ampliación de derechos y la inclusión social plena. Ahí es donde toma una densidad el proyecto de comunicación/cultura de Héctor Schmucler (1997) que Jorge Huergo (2001) resignificó para comunicación/educación: la recuperación de procesos de vinculación/expresión/liberación aunque se pierdan los objetos disciplinares; el reconocimiento de los contextos históricos, sociales y políticos donde surgen los problemas y las producciones teóricas; la conformación de un espacio transdisciplinario movido más por un campo problemático que por miradas disciplinares escindidas. En este escenario es donde comunicación/educación debe dejar ser un objeto constituido para ser un objetivo por lograr.

Perspectiva político-cultural

Para inscribir a comunicación/educación en las perspectivas político-culturales, recuperamos las discusiones de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1986), quienes sostuvieron una posición antiesencialista para comprender los discursos sociales. Dentro de esa línea, se adopta un posicionamiento que esquivo el esencialismo filosófico, que admite el carácter estructurador del lenguaje en las relaciones sociales y que pone en suspenso la categoría de *sujeto* en la conformación de las identidades colectivas (Laclau & Mouffe, 1986). Estas tres posiciones teóricas, en principio, indican todo un proyecto de trabajo para las ciencias sociales.

De ello se desprenden dos modos de concebir lo *político*: el enfoque asociativo y el enfoque disociativo (Mouffe, 2018). Ambos contienen una forma particular de comprender lo comunicacional que habilita escenarios para la intervención en contextos de comunicación/educación. El primero, *enfoque asociativo*, entiende lo político como el terreno de la libertad y la acción concertada. La teoría política lo denominó como la concepción contractualista de lo político, donde

todas las acciones tendrían que ser reguladas a partir de un acuerdo “entre iguales” que facilitaría la vida en común. Esta concepción clásica surgió con el propósito de salvaguardar la propiedad privada y dio origen a la teoría política liberal. Los exponentes más reconocidos fueron John Locke, Thomas Hobbes y Jean-Jacques Rousseau. Dentro de un estado de la naturaleza, la preponderancia física desconoce la autoridad fundamentada en otros aspectos simbólicos y se abre la posibilidad de la existencia de espacios desregulados donde es posible matar a otros para alcanzar la felicidad. Sin la existencia de regulación, la sociedad estaría organizada a partir de la fuerza bruta.

Asimismo, el enfoque asociativo parece fundamentarse en una concepción aséptica de los intereses de los seres humanos. Se extendió la idea de que la bondad interior y la inocencia original eran condiciones que garantizaban la viabilidad de la democracia, donde la violencia era un fenómeno que sería erradicado por “el progreso del intercambio y el establecimiento, mediante un contrato social, de una comunicación transparente entre participantes racionales” (Mouffe, 2007, p. 10). Aquí la comunicación emergía como una dimensión clave para el sostenimiento de los acuerdos, la garantía y el vehículo de los entendimientos intersubjetivos. ¿Qué ocurría con quienes no adherían al contrato o acuerdo? Podían ser considerados como potenciales sectores conflictivos que amenazaban el orden logrado, al mismo tiempo que se les podía quitar la condición de sujetos de derecho por negarse a la adhesión que la hegemonía les proponía como única salida.

El segundo, *enfoque disociativo*, concibe a lo político como el terreno del conflicto y el antagonismo (Mouffe, 2018). Este posicionamiento entiende que el conflicto es lo que dinamiza la vida en sociedad, además de trascender las concepciones esencialistas de la sociedad que buscaban hallar un fundamento último para comprender procesos históricos. Este enfoque disociativo también marca un posicionamiento en la perspectiva político-cultural de comunicación porque indica las disputas por el sentido. Señala, además, la imposibilidad de una fijación absoluta entre significado y significante, donde la sutura entre ambos siempre será provisoria y contingente. Las intervenciones en comunicación/educación, en tanto potenciales intentos de sutura, siempre serán provisionales.

Nuestra perspectiva de comunicación/educación se aloja en concebir lo político tal como lo entiende el enfoque disociativo. Sostenemos al conflicto como un elemento vital para la vida en común, que motoriza los antagonismos (Mouffe, 2018) que confrontan por los sentidos para nombrar el mundo, sin resignarse a la aceptación pasiva. La cultura adquiere una densidad política relevante para el campo-territorio de comunicación/educación, en tanto es el ámbito donde se disputan los sentidos. Comunicación/educación/cultura se convierten en territorios que plantean zonas problemáticas de intersección para promover la intervención de carácter político.

En otro orden, es pertinente efectuar una distinción entre lo político y la política para ensanchar las estrategias de análisis.

Para ser más precisa, ésta es la manera en que distingo entre “lo político” y “la política”: concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política”

como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Mouffe, 2007, p. 16).

Las expresiones anteriores presentan un conjunto de definiciones que también se extienden para comprender lo social. Los significados se fijan provisoriamente y allí la hegemonía comienza su trabajo de práctica articuladora y organiza las relaciones sociales.

La sociedad es entendida como el producto de una serie de prácticas hegemónicas cuyo objetivo es poner orden en un contexto de contingencia. Es la esfera de prácticas ‘sedimentadas’ –es decir, prácticas que ocultan el acto originario de su institución política contingente y que se dan por hechas, como si se autosustentaran– (Mouffe, 2018, p. 114).

Por lo tanto, todo orden social es la articulación temporal y precaria de prácticas hegemónicas que permiten fijar el sentido de las instituciones sociales. Todo orden social se fundamenta en la exclusión de otras posibilidades: las cosas siempre pueden ser distintas. Chantal Mouffe (2018) sostiene que se trata de un tipo particular de expresiones de poder y carece de un fundamento racional último: “todo orden existente es susceptible de ser cuestionado por prácticas contrahegemónicas que intentan desarticularlo para instalar otra forma de hegemonía” (p. 115).

Una cuestión relevante, dentro de esta línea de análisis, consiste en señalar que el agente social se constituye por un conjunto de posiciones discursivas que nunca se anclan del todo en un sistema cerrado de diferencias. Las posiciones de los sujetos nunca son absolutas, ni están regidas por un fundamento último que las prefigura. Más bien, los agentes sociales se construyen por una diversidad de discursos donde acontece un movimiento de sobredeterminación y desplazamiento.

Se produce, así, un doble movimiento: por un lado, un movimiento de descentralización que previene la fijación de una serie de posiciones alrededor de un punto preconstituido; y por otro, como resultado de esta no fijación esencial, el movimiento opuesto: la institución de puntos nodales, fijaciones parciales que limitan el flujo del significado por debajo del significante. Pero esta dialéctica de la no fijación/fijación sólo es posible porque la fijación no está preestablecida, porque ningún centro de subjetividad precede a las identificaciones del sujeto. [...] Negar la existencia de un vínculo necesario, a priori, entre las posiciones de sujeto no significa que no exista un esfuerzo constante por establecer entre ellas vínculos variables, contingentes e históricos. Este tipo de vínculo que establece una relación contingente y no predeterminada entre varias posiciones, es lo que denominamos una “articulación”. Aun cuando no haya un vínculo necesario entre diferentes posiciones de sujeto, en el campo de la política siempre existen discursos que intentan proporcionar una articulación desde diferentes puntos de vista (Mouffe, 2018, pp. 115-116).

La perspectiva de comunicación/educación que proponemos se afirma en el conflicto como el elemento dinamizador de la vida social. Por lo tanto, adscribe al enfoque disociativo de lo político. De esa manera, lo social se presenta como un orden precario de relaciones que puede ser alterado, modificado, subvertido mediante un tipo de trabajo político que ofrezca nuevas posiciones de sujeto. Donde aquello que hoy aparece como excluido en lo social puede ser aceptado como posible, gracias a una articulación que fije un nuevo punto de vista.

Etimologías

La comunicación tiene un origen etimológico que la emparenta con el poner en común, la comunión, el compartir (Schmucler, 1997). Esta precisión tiene un componente disruptivo, al ubicar lo comunicacional en una dimensión que trasciende al reduccionismo que lo vincula con los medios y las tecnologías (Huerdo, 2001). Aquí entenderemos a la comunicación como la producción social de sentidos.

Por su parte, la educación tiene una doble desinencia a partir del verbo –en latín– *duco*, que significa conducir. Una de ellas alude a la *e-ducare* que es conducir hacia adentro y la otra, *ex-ducere* que es conducir hacia fuera. Tradicionalmente, la educación estuvo vinculada con la escuela, con las instituciones educativas. La apuesta radica en poder considerar a la educación como la formación de sujetos (Huerdo, 2001) y trascender aquellas operaciones que la circunscriben con exclusividad a la escuela.

La forma particular de concebir comunicación/educación que presentamos implica trascender dos reduccionismos: el primero es el que vincula la comunicación con los medios y las tecnologías de la comunicación; el segundo es aquel que ciñe la educación a la escuela y/o las instituciones educativas. La apuesta, teórica y política, radica en atender el carácter comunicacional y educativo de todas las prácticas sociales. Es decir, específicamente qué tienen de comunicacional y qué tienen de educativo ciertas prácticas sociales. Sin embargo, ello no implica considerar que todo es comunicación y que todo es educación. Algo así sería avalar el imperialismo comunicacional (Prieto Castillo, 2004) y/o el imperialismo pedagógico (Huerdo, 2001). Se correría el riesgo de caer en una postura que imposibilite cualquier tipo de especificidad en los análisis político-culturales de las prácticas sociales.

En síntesis, la propuesta de comunicación/educación es considerar a la comunicación como la producción social de sentidos y significaciones y la educación como la formación de sujetos y subjetividades. Ahora bien, esto tiene que inscribirse en el campo de la cultura como el escenario para la disputa por los sentidos sociales. La pregunta que problematiza y los modos de intervención de comunicación/educación siempre están anclados en lo político, como ámbito de contienda que promuevan nuevas articulaciones discursivas. Para nuestra forma de concebir comunicación/educación es imposible pensarla por fuera de las discusiones en torno de lo político.

Formación

En numerosas ocasiones se menciona a la formación, como un aspecto ineludible de lo educativo, pero sin llegar a precisiones conceptuales. Aquí es dónde son válidos los aportes de los estudios culturales, en especial de Edward P. Thompson, para hablar de la formación. Este historiador inglés sostiene que la *formación* es un proceso activo, que se debe tanto a la acción como al condicionamiento (Thompson, 1980). Su interés consistió en describir los procesos que permitieron la emergencia de la clase obrera en Inglaterra. Afirmaba que la clase obrera “no surgió como el sol, en un momento determinado. Estuvo presente en su propia formación” (Thompson, 1980, p. 27).

La enunciación de Thompson es interesante porque sitúa a la formación en una tensión constante entre las acciones que los seres humanos realizan para dirigir y crear sus horizontes de vida en común y las constricciones que impone el contexto histórico. Es decir, la acción humana puede modelar algunas estrategias, pero sin lograr apartarse cabalmente de aquello que la historia permite. Los procesos educativos, formativos, son el producto de estas tensiones irresolutas donde los seres humanos buscan traccionar el horizonte de sus expectativas de vida, con el repertorio de acciones y representaciones disponibles en un contexto histórico determinado.

Pensar lo educativo de esta manera, en tanto una dimensión formativa que pueden tener las prácticas sociales para ciertas subjetividades, tiene unas derivaciones interesantes. Una para destacar se aloja en desarmar la exclusividad de lo educativo en las instituciones reservadas para esos fines. Además, los sujetos de formación también participan de ese proceso que se está llevando a cabo, a pesar de no contar con la totalidad de los recursos y los capitales para manejarlo. Participan, aunque no coaccionan la integralidad de variables que se ponen en acto y no sean conscientes de ello. Es decir, la formación ocurre con los agentes sociales ubicados en el centro mismo de ese proceso y no por fuera, o en una posición privilegiada que marca una distancia. La lectura de Thompson agrega otra perspectiva que resulta interesante para comprender desde comunicación/educación: los procesos de formación pueden acontecer sin la presencia de una referencia identificable a primera vista. Los procesos de formación pueden conjugar múltiples referencias, agentes, discursos políticos, producciones culturales, sin que ninguno pueda arrojarse la exclusividad de ser el referente que lo encauce bajo sus prerrogativas.

En otro orden, en la misma dirección podemos sumar la relectura que hizo Jorge Huergo (2005) de Saúl Taborda para ilustrar la etapa genealógica del campo de comunicación/educación. Taborda (2011) propone cuestionar los legados del proyecto de Domingo Faustino Sarmiento para establecer el valor formativo de lo comunal e instalar la posibilidad de hablar de una pedagogía facúndica. Para este intelectual de principios del siglo XX, las comunidades eran agencias educativas que contribuían a la formación de sujetos, aunque fueran negadas por el positivismo educativo. Así es como Taborda atiende las descripciones que el propio Sarmiento hizo de su vida en *Recuerdos de Provincia*.

De la dirección magistral de José Oro, Sarmiento pasó al círculo de amigos, ávidos de saber, tocados y acuciados por la inquietud de los problemas políticos y sociales propuestos al mundo por el pensamiento europeo. Alternando con los Aberastain, los Quiroga, los Cortínez y otros adolescentes, como aquellos, señalados por la lucidez de la inteligencia, acometió el estudio ordenado y sistemático de la literatura francesa. [...] Escuela, hogar, iglesia y plaza pública integraban, pues, el orden educativo de la comuna. De las calidades de ese orden hablan con alta elocuencia las palabras de Sarmiento. De los maestros de primeras letras Ignacio y José Genaro Rodríguez, nos dice que estaban dotados de tan auténtica vocación pedagógica que hubieran podido ser educadores en Prusia [...] Las páginas en que Sarmiento consigna las impresiones de sus diálogos con su mentor [José Oro] son toda una revelación de la extraordinaria tesitura pedagógica de nuestras comunas. [...] Orden educativo existencial, plasmado en la entraña popular, incomplejo, como incompleja era la estructura de la sociedad pastoril y precapitalista que lo realizaba, respondía con justeza a las exigencias de la época. Ciñéndose a un mínimo de enseñanza común a ricos y a pobres, se satisfacía con iniciar a unos y otros en los conocimientos indispensables a las empresas ordinarias de los distintos estratos sociales sin cerrar el proceso formativo a las posibilidades de los capaces (Taborda, 2011, pp. 447-448).

Las palabras de Taborda reservan un componente polemista con la gran tradición liberal de la educación en la Argentina. Tomó la biografía del “padre del aula” para señalar que existieron otros ámbitos formativos: “Escuela, hogar, iglesia y plaza pública integraban, pues, el orden educativo de la comuna”. Considerar lo comunal como educativo era un arrojo que pocas personas habían contemplado, a partir de ubicar a la escuela como ámbito privilegiado para la pedagogía. En la misma dirección, Taborda enumera un conglomerado de referentes formativos que el propio Sarmiento consigna como interlocutores de preocupaciones que fueron el *espíritu* del maestro de San Juan. Se agrega que el orden educativo existencial de la sociedad –plasmado en la entraña popular– garantizaba un mínimo de saberes comunes a ricos y pobres en sus posiciones (de clase) en la estructura social, pero dejando abierta las posibilidades que cada uno pudiera aprovechar.

Esta dimensión de lo educativo, emparentada con lo formativo, lo comunal, es una orientación estratégica diferente a lo previsto por el positivismo. Las prácticas pueden ser potencialmente educativas, sea en el hogar, la iglesia o plaza pública, algo que las herencias sarmientinas quisieron invisibilizar de las tradiciones americanas. Idéntico carácter tienen los diálogos con hombres y mujeres de la comunidad en la que se vive. Lo educativo se ensancha, se complejiza en múltiples contextos que sirven de sustrato para experiencias de formación de diversos agentes sociales que se constituyen como tales a partir de esos clivajes con lo comunal.

Esta caracterización de la educación como formación de sujetos y subjetividades es uno de los rasgos particulares de nuestra propuesta en comunicación/educación. La formación, tal como fue desarrollada, es un proceso que está en tensión permanente entre la acción y el condiciona-

miento. Resulta infructuoso considerar a la educación asociada exclusivamente con las instituciones educativas. Por eso, es necesario huir de ese reduccionismo para alojarse en el carácter educativo que pueden alojar las prácticas sociales.

Dar sentido

Lo comunicacional es un aspecto que resulta insoslayable en los análisis en ciencias sociales. Una de las primeras cuestiones que se atendieron tenía que ver con la presencia de los medios de comunicación en la sociedad, donde algunas de las preocupaciones de esos momentos eran en relación a con la influencia o manipulación que estos pudieran ejercer. Estas problematizaciones embrionarias marcaban el tono de las reflexiones que caracterizaban a la comunicación. Algunas estuvieron trazadas por formas de análisis provenientes de contextos europeos (Mattelart & Mattelart, 1997; Wolf, 2007) y otras adquirieron una especificidad latinoamericana (Kaplún, 2002; Pasquali, 1970), entre varios más que fueron otorgando densidad a los avances de investigaciones e intervenciones políticas.

El aporte de Jesús Martín-Barbero (2003) enriqueció y complejizó el debate en torno de la comunicación con su categoría de *mediaciones*. Con ella plantearía la articulación de los procesos de producción de sentidos acerca de los medios de comunicación masivos y otras prácticas cotidianas de significación. En esta perspectiva, “los medios adquirieron materialidad institucional y espesor cultural” (Martín-Barbero, 2003, p. 223), que se sumaron a las intersecciones entre las temporalidades sociales y las matrices culturales, a los procedimientos de producción de la cultura masiva y a las transformaciones de las culturas subalternas. La comunicación, entonces, debe ser considerada como inescindible de la cultura, donde los medios son uno de los dispositivos mediante los cuales la hegemonía trabaja para consolidar significaciones y así naturalizar prácticas. Allí acontece “el lugar en que se articula el sentido que los procesos económicos y políticos tienen para una sociedad” (Martín-Barbero, 2003, p. 224).

En un texto clásico, Eliseo Verón (1992) sostiene que las sociedades preindustriales se caracterizan por ser sociedades en vías de mediatización, es decir que las prácticas sociales se transforman por el hecho de que existan medios de comunicación. Aclara que la mediatización se produce de acuerdo con los sectores de la práctica social que interese y que ello tiene distintas consecuencias según el sector involucrado. María Cristina Mata especifica el carácter de la cultura mediática:

La cultura mediática no se concibe sólo como un estadio más avanzado en el intercambio de productos culturales: un estadio en el que se han incrementado las tecnologías e instituciones destinadas a la producción de mensajes y en el que se ha incrementado el uso y consumo de esas tecnologías y medios. Constituiría, en cambio, un nuevo modo en el diseño de las interacciones, una nueva forma de estructuración de las prácticas sociales, marcada por la *existencia* de

los medios. En ese sentido, la mediatización de la sociedad -la cultura mediática- nos plantea la necesidad de reconocer que es el proceso colectivo de producción de significados a través del cual un orden social se comprende, se comunica, se reproduce y se transforma, el que se ha rediseñado a partir de la existencia de las tecnologías y medios de producción y transmisión de información y la necesidad de reconocer que esa transformación no es uniforme (Mata, 1996, p. 85).

Lo cultural adquiere un nuevo estatuto, que trasciende el crecimiento de las tecnologías e instituciones destinadas a la producción de mensajes que proponen un incremento del uso y consumo de esas tecnologías y medios. Implica mucho más que el mero intercambio de productos culturales se trata de atender las dinámicas y las modelizaciones que ordenan, estructuran y privilegian ciertas formas de construir las significaciones sociales. Mediatizaciones que no son transparentes, ni homogéneas, sino que responden a ciertos intereses involucrados que torsionan esas operaciones de mediatización.

Queda expuesta aquí, con mejores argumentos, la necesidad de trascender el reduccionismo que vincula a la comunicación con los medios y las tecnologías. La cultura mediática ensancha la problemática de lo comunicacional al dar cuenta que no se trata exclusivamente de la centralidad de los dispositivos tecnológicos. Afirmación que tampoco desconoce la relevancia de los dispositivos, más bien pretende centrar la atención hacia procesos colectivos de producción de significados a través de los cuales una idea de lo social se comprende, se acepta y también se transforma. Como ya lo afirmamos, desde nuestra perspectiva de comunicación/educación, sostenemos que la comunicación es la producción social de sentidos.

¿Qué es dar sentido? Esta pregunta sobrevuela varios aspectos de las discusiones en torno de lo comunicacional, aunque sin especificar demasiado. Las palabras de Stuart Hall son significativas en este aspecto:

Dar sentido de este modo es, fundamentalmente, localizarse a uno mismo y a la experiencia y condiciones propias, en los discursos ideológicos ya objetivados, en las series de experiencias, hechas y preconstituidas, mostradas y ordenadas a través del lenguaje que dan carne a nuestra esfera ideológica (Hall, 2010, p. 228).

Los sujetos otorgan sentido cuando articulan las significaciones de sus propias experiencias con otras significaciones que los anteceden, además de prefigurar aquellas que alcanzarán dentro de su propia construcción ideológica. Marx en el *18 Brumario* afirmaba que los hombres hacen la historia aún en condiciones que no manejan del todo. Hall, casi parafraseando la afirmación anterior, insiste: “Los hombres no pueden, en un sentido pleno y no contradictorio, ser los autores colectivos de sus acciones” (Hall, 2010, p. 228). A partir de los aportes de Hall, se comprende que resulta imposible alcanzar un sentido unívoco y prístino, sino que las producciones sociales de sentidos son contradictorias, opacas y direccionadas por posiciones de poder que no siempre

son visibles. Para complementar agregamos que “el significado es intención, acuerdo, conflicto y deseo” (Berardi, 2017, p. 182).

Con estos posicionamientos reconocemos la existencia de, al menos, dos derivaciones políticas de lo comunicacional: la *producción de sistemas de clasificación social* y la *construcción de vínculos*. Ambas son imprescindibles para la construcción de posiciones que concurren a engendrar registros para la formación de subjetividades.

Horizontes políticos

Toda perspectiva de análisis conlleva un esbozo de posiciones políticas al respecto de lo que se quiere construir en el tejido social. Comunicación/educación tampoco está exenta de esa característica. Al contrario, más bien la identifica y la ubica dentro de la tradición del pensamiento situado latinoamericano.

En una definición clásica, Huergo sostenía: “*Comunicación/Educación* significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos” (Huergo, 2001). Memorias, luchas y proyectos se constituyen aquí en significantes que proyectan horizontes para la intervención política, diseñan estrategias e imaginan escenarios en una tensión constante entre lo anhelado para modificar el orden establecido y los condicionamientos que impone el contexto histórico. Estos son aspectos constitutivos de nuestra perspectiva que conjuga una memoria que nos constituye con una lucha ineludible por el proyecto de continente que queremos tener.

Con todo ello, a continuación, imaginamos tres horizontes políticos que podrían contribuir a robustecer el carácter estratégico del campo-territorio de comunicación/educación.

- Un espacio que fomente la *toma de la palabra* en el sentido que Paulo Freire (1999) le otorga a esta operación.
- Como un ámbito propicio para la *gestión del propio deseo* sin que ello implique hostigamiento y el reconocimiento negativo (Honneth, 1997) de la otredad.
- Como un escenario de discusión para *cuestionar la apropiación extractivista y antiam bientalista del excedente económico* que se genera en las naciones de América Latina.

Estos horizontes posibles son conjugables entre sí. Tampoco descartan la colaboración de otras vertientes de múltiples campos de saber para generar propuestas transdisciplinarias. Son apuestas que proponemos desde comunicación/educación a las iniciativas políticas críticas que insten a generar nuevas articulaciones hegemónicas. La figura del horizonte conjuga a las memorias, las luchas y los proyectos donde América Latina se convierte en un territorio en disputa en el cual comunicación/educación quiere intervenir a favor de los sectores oprimidos.

Referencias

- Berardi, F. B. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Quadrata.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envi3n Editores-IEP- Instituto Pensar- Universidad Andina.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica-Grijalbo Mondadori.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, J., y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1986). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Convenio Andrés Bello.
- Martínez, D. (2019). Memorias de Comunicación/Educación. *Intersecciones en comunicación*, 13, 73-88. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/85488/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mata, M. C. (1996). *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masivas*. La Crujía.
- Mattelart, A., y Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de comunicación*. Paidós.
- Morabes, P. (2008). La investigación en Comunicación/ Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo. *Oficios Terrestres*, 21. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45546/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morabes, P. (2019). (Re) Configuraciones y recorridos teóricos en la investigación en comunicación/educación. Aportes situados para el mapa de un campo estratégico. En Morabes, P & Martínez, D. (Eds.). *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/ educación*. Edulp.
- Morabes, P., y Martínez, D. (2014). *Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina*. ALAIC, GT4: Comunicación y Educación.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo Veintiuno Editores.
- Pasquali, A. (1970). *Comunicación y cultura de masas*. Monte Ávila.
- Prieto Castillo, D. (2004). *La comunicación en la educación*. La Crujía.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Editorial Biblos.

- Taborda, S. (2011). *Investigaciones pedagógicas*. Unipe: Editorial Universitaria.
- Thompson, E. P. (1980). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- Verón, E. (1992). Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada. En Ferry, Wolton & otros (Eds.), *El nuevo espacio público*. Gedisa.
- Wolf, M. (2007). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Paidós.