

CONTRIBUCIONES AL CAMPO DE LA COMUNICACION

JORGE A. HUERGO FERNANDEZ

**Profesor, Investigador y
Director del Centro de
Comunicación y Educación
de la Facultad de Periodismo
y Comunicación Social (UNLP)
Profesor en Carreras de
Formación Docente, y de
Capacitación Docente y
Directiva, de la Dirección de
Educación Superior**

En el mapa *comunicacional* aparece una constelación de problemas que van constituyéndose en *campo* de la Comunicación. En general, por un lado, son signos de cierta superación de la tendencia a adscribir los estudios de Comunicación a una disciplina en particular; y, por otro lado, son los rastros de cierta conciencia creciente del *status* epistemológico “transdisciplinario” de la Comunicación, como disciplina social. El tema que deseo tratar es el de la problemática relación entre Comunicación y Educación, como camino de acceso al *campo* de la Comunicación Social. Y, en este sentido, evaluar los aportes posibles desde un terreno interdisciplinario.

Aproximación

Al abordar el problema debemos hacer el esfuerzo por dar cuenta de aquellos signos y rastros, aportando a la transdisciplina sólo una *aproximación*. Si la comunicación es una práctica social que toma como referencia a otras, e incluso a ella misma; y si, además, la realidad no está parcelada, sino que es multidimensional y compleja como estructura total; entonces, la **aproximación transdisciplinaria** no se contentaría con lograr sólo interacciones o reciprocidades entre investigaciones especializadas, sino que situaría estas conexiones en el interior de un sistema total sin fronteras estables entre las disciplinas¹. Poner la mirada desde el esfuerzo de la *aproximación transdisciplinaria*, quiere decir romper no sólo con el imperialismo de las disciplinas, sino también con la obstinación de ciertas perspectivas con rasgos dogmáticos.

En primer lugar, necesitamos ponernos a resguardo de acceder a la problemática relación comunicación/educación desde una mirada unilateralmente pedagógica. El *imperialismo pedagógico* puede sumergirnos en una perspectiva acotada de lo que son y significan las prácticas profesionales del Comunicador Social o el Periodista; aunque la “mirada pedagógica” pueda ofrecernos un valioso aporte al conocimiento de ciertos paradigmas referenciales de las “ciencias de la educación”, con posibilidad de ser confrontados con los paradigmas comunicacionales. La mera transfusión entre educación y comunicación, incluso la equivalencia entre ambos conceptos y procesos, nos hace caer en la trampa de un simplismo que, además, detiene las posibilidades de la práctica. No toda comunicación es educación ni viceversa; ni el Comunicador necesariamente es un educador. Siempre las trampas de las totalizaciones (al estilo “*comunicación y educación son lo mismo*” o “*comunicar es siempre educar*”) corren el peligro de convertirse en una nadería. Por esto, acceder a la relación comunicación/educación sólo desde la práctica educativa, o la pedagogía, o las teorías educativas o didácticas, podría significar un error epistemológico de peso.

En segundo lugar, también debemos prevenimos de un acceso recalado por la *perspectiva tecnicista*. La perspectiva tecnicista suele ser una de las más fuertes conspiraciones contra los estudios de comunicación. En el caso de la problemática relación comunicación/educación, la misma puede observarse de dos formas: (a) como la ya clásica confusión provocada por la asimilación de la co-

municación a los Medios; (b) como la confusión creada a partir del reduccionismo de la denominada “tecnología educativa”, según el cual debemos prestar atención a las innovaciones tecnológicas, la informática, la “privatización” educativa, la educación a distancia, como formas concretas de relación entre comunicación y educación. Investigadores como Pablo Casares, Guillermo Orozco Gómez, Daniel Prieto Castillo, etc. han alertado sobre la cuestión que se refiere a que la racionalidad comunicativa (incluso en el sentido de racionalidad pedagógica) tiene que primar por sobre la racionalidad tecnológica².

Finalmente, necesitamos guarecernos de no caer en un mero *interpretacionismo* de lo que son y significan las relaciones entre comunicación y educación. Esta perspectiva podría ser definida con el concepto de Anthony Giddens *retirada hacia el código*, donde el exagerado interés (estructuralista y posestructuralista) por lo semiótico oscurece el interés por lo social o lo semántico³. Esta perspectiva la hallamos en ciertos análisis acerca del paralelismo o el desplazamiento entre Medios y Escuela, y en el análisis semiótico del lenguaje, los rituales escolares, el currículum, la práctica educativa cotidiana, etc.⁴. La perspectiva semiótica o hermenéutica puede entraparnos en un olvido o una huida de la comunicación como práctica social (entendida en el sentido althusseriano) y como *praxis* (en el sentido de la *Tesis 11 sobre Feuerbach*, de Marx: “*Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo*”). Esto no significa hacer otra huida, ahora del análisis semiótico. Pero sí -acaso- recorrer el hilo pragmático, que no sólo remite al medio de interpretación social o semántico, sino que además registra el uso que hacen de las fórmulas los interlocutores que se proponen actuar unos sobre otros⁵. Y recorrerlo con el interés de la *praxis* del Comunicador.

Signos teóricos I: sobredeterminación histórica

• El **marco teórico** del que partimos (que pretendemos *transdisciplinario*), sin duda es discutible. Las opciones teóricas son discutibles en cuanto que hablan de sus autores, de la época en que se producen y de pretensión de metatemporalidad de que son susceptibles. Para Jeffrey Alexander, la teoría general (que da cuenta de la totalidad), por un lado está configurada por elementos ateóricos que denotan que la realidad misma ya es comprendida, interpretada y objeto de compromiso por parte del teórico o el científico; y por otro, por la paradoja que consiste en que, si bien la ciencia es típicamente moderna, la teoría se nutre de las tradiciones científicas. Es decir, siempre el pensamiento circula alrededor de los clásicos (al menos en ciencias sociales)⁶. En el caso de la **teoría de la Comunicación** el trabajo es más complejo, debido -tal vez- a que puede caerse fácilmente en otra trampa: la del *sociologismo*, en el sentido de considerar como clásicos propios a los clásicos de la Sociología. Y además, debido a que por el carácter novedoso de la *ciencia* y de la *teoría* de la comunicación, no contamos con clásicos. Nuestros investigadores y teóricos, al menos en América Latina, acceden al problema comunicacional (en su mayoría) desde diferentes disciplinas de origen.

Tratándose de **clásicos**, sin embargo, debemos hacer un reconocimiento que hace algunos años hizo Rafael Roncagliolo. El pedagogo Paulo Freire, político a la vez que académico, instauró las matrices originales y originarias de la investigación latinoamericana sobre cultura y comunicación, y lo hizo a partir de la necesidad de acceder a las *praxis* latinoamericanas desde sus contextos. Esto quiere decir que la trayectoria académica latinoamericana (en comunicación) nació ajena y reprobatoria de todo *comunicacionismo*⁷. La preocupación de Freire -pedagógica sin duda, pero *transdisciplinaria*- ha sido por el

sujeto (“educando/educador” y “educador/educando”) en su contexto, con coordenadas precisas no sólo desde el punto de vista cultural, sino desde la perspectiva de las luchas sociales, históricas e ideológicas que horadan la cultura. Sujeto histórico-cultural que, a su vez, es el sujeto de la comunicación.

• En la problemática de comunicación y educación, los emparentamientos creo que recorren necesariamente la cuestión de la **recepción**, investigada como problemática propia por los comunicólogos en los últimos años. De todos modos, sería necio no reconocer *contextos oblicuos* (u *opacos*): si bien el referente es el mismo (y en esto estriba la importancia de la investigación sobre el *sujeto*, en especial latinoamericano), el contexto puede hacer variar el sentido de las expresiones (aún las expresiones conceptuales y categoriales propias de las teorías); de lo cual puede fácilmente inferirse la necesidad de no confundir los *sentidos* pedagógicos y comunicacionales. Muchas veces nos ha ocurrido que, por la incoincidencia entre el *sujeto cultural* (propio) y el *sujeto pensante* (reflejado) en Latinoamérica, el *sujeto pensante* que se refleja, habla con una “multivalidez” sobre campos diferenciados. Esto último no implica desconocer cierta *sobredeterminación* de las prácticas sociales (en el sentido althusseriano de que la complejidad de nuestra realidad posee la unidad de una estructura articulada dominante), punto también de confluencia entre comunicación y educación, y del que necesariamente debemos partir.

Por otro lado, un reconocimiento cada vez más preciso (dentro de la *imprecisión* del proceso en sí) del papel de la *significación* en cuanto al dinamismo comunicacional, cuestión que quiebra cualquier pretensión teórica y práctica de manipulación; cuestión que también redimensiona el problema de lo *ausente* (del significado). De este modo es posible hablar de **resignificación** en los procesos de comunicación. Otra vez, el punto de valor, el nudo en el cual se debe detener la teoría es el *sujeto*.

- Desde el punto de vista teórico, la relación comunicación/educación debe ser historizada, de manera de comprender dónde está lo nodular de este vínculo. **Historizar** significa, por un lado, una percepción diacrónica y sincrónica de lo que signifique la relación y, por otro, una percepción ontogenética y filogenética. Ambas con referencia a la **sobredeterminación**.

Si bien ambas coordenadas son análogas en cierto sentido temporal, la primera dupla hace referencia a cierta perspectiva *histórica estructural*. La perspectiva del análisis *histórico estructural*⁸ nos permite señalar los grandes cambios socioculturales producidos en el tiempo “moderno”, emprendimiento que puede realizarse desde cierta *heteroglosia*. La *heteroglosia* (concepto acuñado por Mijail Bajtin, y retomado y resignificado por M. de Certeau, J. Clifford, E. Said y otros) significa que los lenguajes no excluyen a los otros, sino que más bien se intersectan -y no sólo en cuanto a los modos de acceso, sino también en cuanto a los “discursos disciplinares”. Esta mirada descentrada del ideal de la *Voz de la Historia* tradicional, permite la aproximación a una realidad culturalmente constituida con cambios sociales de *larga duración*. Cambios que, además, no se han producido -por así decirlo- del todo, sino que hoy siguen generando y recreando conflictos. La segunda dupla, en cambio, hace referencia a la *huella*, al *rastros*, a las marcas en los *objetos* de estos procesos, tanto en el crecimiento del individuo reprimido (ontogénesis), como en el de la civilización represiva (filogénesis), continuamente interrelacionados. Esta dupla sigue la “tradicición” que nace con S. Freud (en su *Esquema del psicoanálisis*) y continúa a través de la relectura y resignificación de H. Marcuse en *Eros y civilización*.

- Historizar el problema significa hacer referencia a la **sobredeterminación**. La cuestión debe ser planteada en los términos histórico-culturales que esboza la querrela entre *Modernidad* y *Posmodernidad* en América Latina. En este marco, la teoría, la cotidianidad desde la

que se produce y la Modernidad misma, pueden leerse como transidas por la *ambigüedad* o el *equivoco*⁹. Desde un punto de vista teleológico, podríamos afirmar que el fin de la Modernidad es el *progreso*; un progreso indefinido más bien que infinito (si consideramos el análisis de Kant). Pero la representación de ese progreso, desde un punto de vista histórico-cultural, es ambivalente, *ambigua*, *equivoca*. En efecto, el progreso es *dominación* y *emancipación*, las dos cosas y a la vez.

En el caso de Latinoamérica, la idea de Jürgen Habermas sobre el *potencial emancipatorio de la razón iluminista*, especialmente en contra de quienes están dispuestos a confundir razón y dominación, puede ser rebatida desde la *herida*. La idea de *potencial emancipatorio*, sin embargo, nos es útil en cuanto nos resulta un instrumento conceptual que designa todo lo que en nuestra historia ha significado una lucha contra la dominación y por la emancipación, la apropiación, la liberación. Las categorías de análisis filosófico, como la de “potencial emancipatorio”, pueden ser encontradas en pensadores y luchadores latinoamericanos que actuaron desde cierta autenticidad, para la que a veces fue necesario resignificar pensamientos prestados (como parte de una negociación y apropiación teórica imprescindible). Es esa autenticidad la que ha hecho que en Latinoamérica tenga un valor especial la práctica como abrevadero de la teoría, la sensibilidad como origen de la comprensión, la lucha como argamasa de la conceptualización, el estar como determinante del ser.

En el nivel de la teoría, la ambigüedad se constituye como antagonismo. De modo que la teoría que aborda la realidad marcada por ese doble propósito, deba dar cuenta también del equívoco en términos no ya ingenuos, sino antagonicos. Existe una formulación definitiva en el planteamiento que hace Marx de la dialéctica materialista, de manera que dar cuenta sólo en términos de juicios de valor o moralizantes de esos antagonismos u oposiciones constituiría un error

categorial. Para F. Jameson sería deficitario un análisis en el sentido de la crítica cultural o de un estatuto moralista, sin hacerlo en auténticos términos dialécticos¹⁰. Marx nos exige hacer lo imposible: pensar el desarrollo histórico en términos positivos y negativos a la vez. Parece un absurdo. Cuando Marx nos propone pensar simultáneamente los rasgos manifiestamente denigrantes del capitalismo y su dinámica libertadora (y todo en un mismo concepto en que ningún término de la oposición atende la fuerza de su contrario) nos expone a una línea de trabajo que hace que debemos pensar (en nuestro caso) a la Modernidad como *lo mejor* y a la vez *lo peor* que le ha acontecido a la historia humana. Es decir: **la dominación y la emancipación a la vez**.

Signos teóricos II: acceso cultural

- Numerosas investigaciones (especialmente antropológicas) han permitido registrar el papel que jugó la *escritura* en la organización de la sociedad moderna. Por supuesto que dentro de un acceso multicausal a la constitución de la Modernidad en lo concreto de cada sociedad. Más allá de lo que dan cuenta las investigaciones en cuanto a la influencia de la escritura en el proceso político moderno, en la economía de mercado, en la administración del Estado y en la organización jurídica¹¹, la alfabetización masiva, conjuntamente con la escolarización, ha producido un cambio drástico en las culturas. Antes que otra cosa, la escritura (como tecnología de la palabra) ha provocado una reestructuración de la conciencia¹². De este modo, la alfabetización ocasiona un cambio drástico e irreversible en el *ethos*: aunque abre nuevas sendas al conocimiento y la cultura, cierra otras definitivamente. La alfabetización, asociada a la lógica escritural y a la escolarización, provoca procesos de los que nunca se vuelve.

La **lógica escritural**, que reemplazó a la **cultura oral primaria** como modo de comu-

nicación, producción de conocimientos y configuración de prácticas sociales, ha entrado en crisis en las últimas décadas. Ha sido desplazada por la **hegemonía audiovisual**¹³. La claridad y distinción cartesianas han sido cubiertas por un manto de oscuridad y confusión.

Como primer postulado, podemos sostener que existe una relación entre tres elementos, a saber: (i) modos de comunicación; (ii) estructuración de la percepción, y (iii) evolución del imaginario y las acciones colectivas. Los cambios en el primer elemento condicionan/generan cambios en el segundo. La coevolución del primer y segundo elemento provoca a su vez la evolución en el tercero.

Podemos entonces hablar del paso de las culturas orales, a la lógica escritural y a la hegemonía audiovisual. Pero también necesitamos comprender estos tres momentos históricos y socioculturales como coexistentes en la actualidad latinoamericana, al menos. Más aún, sería atinado afirmar que, en general, las mayorías populares latinoamericanas han tenido acceso a la Modernidad sin haber atravesado un proceso de modernización económica, sin haber dejado del todo la *cultura oral*. Se incorporan a la Modernidad no a través de la lógica escritural, sino desde cierta **oralidad secundaria**¹⁴ como forma de gramaticalización más vinculada a los Medios y la sintaxis audiovisual que a los libros.

En este marco, podemos postular que aparecen dos caras de la *socialización* (incluso de la *endoculturación*), tal como afirma Castoriadis. La socialización *externa* más avanzada que se haya conocido jamás (gracias, en especial, a la televisión), y a la vez, la *de-socialización interna* más extrema que sume en una privatización cuyo significado es el abatimiento de la comunicación y la participación en las transformaciones sociales¹⁵.

- El estudio de las **culturas populares** en la Modernidad ha sido objeto de diferentes disciplinas en los últimos años. Jesús Martín-Barbero describe un escenario representativo de

lo que significa la Modernidad sobre todo en Europa¹⁶. Pero su validez es indiscutible en cuanto muestra la constelación de situaciones que acompañaron el paso de una cultura “popular” a una cultura “letrada”, y la interpretación del mismo como una lucha por la hegemonía. La lucha por la hegemonía puede incluso percibirse como lucha entre *razón* y *saber ancestral*. En ella, la escolarización jugó un papel importante porque se enseñaba a los niños un saber lógico incompatible con creencias, expectativas, modos de transmisión y acciones populares, que caían en desprestigio. Con la escolarización, el niño comienza a pensar en forma “moderna” y empieza a “avergonzarse” del saber oscuro de su familia. De este modo se rompía la continuidad de una cultura tradicional y se desplegaba con gran fuerza homogeneizadora la nueva cultura “moderna”. Este impacto genera el paso del “*idion*” a la “*polis*” en la Modernidad (utilizando los términos de Hannah Arendt¹⁷).

En Latinoamérica, la pugna entre culturas ha tenido aristas particulares. Más allá de poder realizarse una lectura acerca de los *cruces* culturales, del lado “blando” o “duro” del impacto de la Modernidad en América, del *mestizaje* como “matriz cultural”, del *sincretismo*, de la *heterogeneidad multitemporal* y las *hibridaciones*, el antropólogo y filósofo argentino Rodolfo Kusch ha propuesto una doble comprensión (que implica una doble forma de situarse) necesaria para acceder a nuestra cultura. La dualidad entre *sujeto pensante* y *sujeto cultural* en América, hace que debamos acceder a ella considerando dos presiones: la del **hedor** y la de la **pulcritud**; la del **mero estar** y la del **ser alguien**¹⁸. Por un lado, lo deseable: el progresismo civilizatorio, lo racional, lo fundante; por el otro, lo indeseable, el primitivismo bárbaro, lo irracional, lo arcaico, lo demoníaco¹⁹. El hombre latinoamericano vive esta dualidad en la forma de dos presiones: la seducción por *ser alguien* (una libertad sin sujeto, pero rodeada de objetos) y el miedo a *dejarse estar* (una amenaza con la fuerza de lo bárbaro: el miedo a “ser inferior”).

Preexiste en la historia cultural latinoamericana un mito: el *mito de la pulcritud*, según el cual la civilización (la “pulcritud”) y el progreso debe *remediar* la barbarie y el atraso (el “hedor”). Como contrapartida de este emprendimiento de **mutación del ethos popular**, el “hedor”, lo que hay de profundo y creativo propio, fagocita la “pulcritud” y su “patio de objetos”. La escolarización ha sido pensada como uno de los factores determinantes en este *remedio* de la barbarie y el atraso -o para la “miseria moral” y la “ignorancia”²⁰, o en la *mutación* del *ethos* popular. La *pulcritud* que transmite la Escuela, como formadora del *ser alguien*, son los saberes “modernos”, científicos, tecnológicos, y las pautas de vida, conductas y valores propios de Occidente. La escolarización permite la transmisión de un “*patio de objetos*” culturales y científicos, y la normalización, disciplinamiento o moralización de la vida “bárbara”. Tal ha sido, por lo demás, el emprendimiento sarmientino según la dualidad *civilización* y *barbarie*, como contraposición del “espíritu” y la “naturaleza”. La sociedad civilizada, que implica el progreso material (“modernización”) y la perfección moral, debe construirse contra su propia naturaleza, con la idea de sustitución y no de complementación. En este marco, las masas populares son vistas como *hordas indisciplinadas*, y la escolarización es una guerra contra ellas por medios no violentos. De allí que la “educación popular” no se dirija al *sujeto popular*, sino a la “población”: categoría que implica la indeterminación sociopolítica por la vía del arrollamiento de los sujetos²¹. La contradicción está en que la escolarización (en la teoría) pretende la participación de los sujetos en el sistema sociopolítico; los mismos sujetos que ella contribuye a eliminar (en la práctica). La legitimación del nuevo sistema se da por exclusión del diferente.

Signos teóricos III: el disciplinamiento y la escolarización

- En la Modernidad, el **proceso de escolarización** ha significado como proceso de *dis-*

ciplinamiento. La escolarización implica un proceso en que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a las masas. De este modo, la Escuela se va constituyendo como *institución*, entendida como práctica social que posee una considerable extensión espacio-temporal en el interior de las totalidades societarias, organizada con la finalidad de reproducir a las mismas²².

Hablamos de **disciplinamiento** porque el concepto permite una visualización de la producción del individuo, el actor y el sujeto, más dinámica que *disciplina*²³, ya que admite la percepción de una gama de procesos concretos muy específicos. Con *disciplinamiento* nos referiremos a tres tipos de nociones, emparentadas:

(I) en primer lugar, siguiendo el sentido del cual habla el significado del término *disciplina* cuando vincula a éste con *ordenamientos*, la noción de *disciplinamiento* señala la "*organización racional de la vida social cotidiana*"²⁴; esta organización se lograría (según el proyecto de la Ilustración) por el control que ejercen los "especialistas" sobre las esferas o estructuras de la racionalidad (cognoscitiva, moral y estética), produciendo un divorcio con la "cultura del público" y teniendo como expectativas que la racionalidad (como principio organizador, como *racionalización*) promueva el control de las fuerzas naturales, comprenda al mundo y al individuo y logre así el progreso moral, la justicia y la felicidad del hombre; es una organización que hace referencia indudablemente a la racionalidad instrumental o técnica, coherente con una lógica de la identidad;

(II) en segundo lugar, seguimos la idea de *normas* de que habla el significado de *disciplina*; la idea es que la *escolarización* como tal es una *institucionalización*, y que la "institucionalización" posee una racionalidad y una finalidad -que pocas veces coincide con los efectos- y tiene una configuración de estrategias concretizadas en usos cotidianos²⁵. Podríamos afirmar que el

complejo *racionalidad/finalidad/estrategias/ usos cotidianos*, se resume en el caso de las instituciones disciplinarias (como la Escuela) en la noción de *normalización*; *normalización* que implica orden, control, método, monotonía, encauzamiento²⁶, específicamente suministrado sobre los cuerpos; la *normalización* implica una creciente intervención de la sociedad sobre sus miembros, para que contribuyan al buen funcionamiento del sistema social, y aun que pueda asociarse a la individualización, no produce subjetivación;

(III) en tercer lugar, nos detenemos en la idea de lo *moral* de que habla el significado de *disciplina*, referido a una "doctrina" o "enseñanza" que se imparte (que comprende la serie de estrategias destinadas a dejar *huellas* en el otro de manera duradera, en cuanto a conocimientos, habilidades, aptitudes, hábitos, disposiciones, etc.); el *disciplinamiento* tiende a configurar un complejo de *habitus/ethos/hexis*. De este modo, la historia común marcada por luchas y contradicciones se encarna en el cuerpo de manera durable -*habitus*-, creando disposiciones permanentes que son principios de la práctica y están gobernadas por un control históricamente internalizado -*ethos*- y manifestándose en lo más concreto del punto de vista corporal: el gesto, la postura, el *temple* -*hexis*²⁷.

• Otra consideración importante respecto de la teoría, es la situación histórica del "aparato escolar" (para utilizar un término althusseriano). La educación se ha organizado en función de parejas conflictivas (del tipo *oralidad/escritura*, *cultura popular/cultura letrada*, *dejarse estar/ser alguien*, etc.) y en el seno de ellas existe un problema comunicacional, susceptible de ser reconceptualizado en la actualidad, de modo de poder acceder no sólo a la investigación sino a una modalidad de la práctica del Comunicador Social.

No podemos desconocer que la Escuela (en cuanto institución educativa) ha sido uno de

los *núcleos organizacionales* que permitió la inserción en la Modernidad, junto con los mercados, las empresas y las hegemonías. La Escuela, que significó/significa una revolución en la manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente y de transmisión y uso de conocimientos, debe entenderse en relación con los otros núcleos organizacionales, y con los rasgos propios de la Modernidad: la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia²⁸.

La Escuela ha sido visualizada como un eje de articulación entre capitalismo y hegemonías (un sistema de producción que implica un sistema de clases y un sistema de control social basado en el consenso). Ha sido un organizador (antes que los Medios) de la producción masiva de lo imaginario social, de la producción simbólica que compone el capital cultural. En la Escuela -ayer y hoy, como institución básica, desplazada o no por los Medios- se produce, circula y se organiza/reorganiza la cultura de masas. Entendida de este modo, **la Escuela es productora, reproductora y disciplinadora**, según se atienda a la cultura de masas, el sistema capitalista o la configuración de hegemonías.

Signos teóricos IV: las alfabetizaciones posmodernas

• Hoy nos encontramos desafiados por un **mundo posmoderno** (que como toda "mundialización", posee una fuerte carga metafórica). Gianni Vattimo expresa que la denominada *posmodernidad* puede ser caracterizada por la explosión mediática. En efecto, el debilitamiento del ser y del pensamiento, la fuga de cualquier fundamento, la debilidad ético-política, la recaída de la violencia metafísica, se debe a que la actual es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los *mass-media*²⁹. Se hace imposible hablar de una historia unitaria y, por lo tanto, de progreso. Estas ideas se disuelven con el advenimiento

de una sociedad de la comunicación, que no es más transparente (más consciente de sí misma) sino más compleja, opaca y caótica; los Medios han disuelto los puntos de vista centrales, los grandes relatos, y han contribuido a la explosión y multiplicación de diferentes visiones del mundo.

En este marco se produce un *extrañamiento*, una emancipación que consiste en un liberarse por parte de las diferencias, de los “dialectos” o modos de hablar según diferentes reglas. Esto produce una oscilación entre *pertenencia* y *extrañamiento*, y allí está la *chance* para construir un nuevo modo de ser humano. En el fondo, se inaugura una nueva dimensión del *equivoco* sobredeterminante: un **equivoco posmoderno**.

- En esta moldura, los Medios y nuevas tecnologías estarían provocando una “alfabetización múltiple”; elaborando nuevas formas de conocimiento a la manera de una **pedagogía perpetua**³⁰, que no puede ser recortada, organizada y controlada por la Escuela. *Múltiples* y *diferentes* modos de comunicación que a su vez suscitan *múltiples* y *diferentes* estructuraciones de la percepción, y esta coevolución produce *múltiples* y *diferentes* imaginarios, creencias, expectativas y acciones más o menos colectivas. El marco/ producto de estos procesos es lo que podríamos denominar *tecnocultura*.

Las **alfabetizaciones posmodernas** producen, en cuanto a la estructuración de la percepción, lo que McLuhan ha denominado una *dislexia* o incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad. Esta *dislexia* consiste en enfocar la realidad desde muchos puntos de vista diferentes, simultáneamente. A esto es a lo que podemos denominar, con Peter McLaren, *colonización del interior*, que va mucho más allá que las *colonizaciones* históricamente precedentes.

El *cuero/sujeto* puede designar el proceso complejo de producción de la subjetividad en el seno de las diversas prácticas sociales y materiales; el terreno de la carne en

que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye; el lugar de la subjetividad encarnada. Esta concepción de McLaren puede ayudarnos a ver cómo en la cultura actual aparecen “modos de subjetividad” que indican una *penetración*: penetración del capitalismo posmoderno propiciador de ciertos “modos del deseo” y penetración de lo “privatizado” que erosiona lo comunitario.

- En este contexto, debemos prestar atención a los **modelos mentales mediados por los Medios**³¹. Los *modelos mentales* -en cuanto representaciones que de vez en vez pueden asumir forma de imágenes, proposiciones o estructuras analógicas profundas- son mayoritariamente producidos por la cultura; la contribución de cada actor social es normalmente mínima. Por un lado, los “modelos mentales” pueden comprenderse como las únicas estructuras cognitivas disponibles; por otro, los Medios difunden sin tregua modelos mentales, en una medida y con una capilaridad nunca vista precedentemente. De este modo contribuyen a estructurar la identidad y el sentido de sí mismo y la comunidad, y a reestructurar el imaginario, las expectativas y las acciones colectivas.

Los *frames* (concepto acuñado por E. Goffman, que designa dentro de los *modelos mentales* a los esquemas de interpretación) han visto mutada radicalmente su forma de producción y circulación a partir de la sociedad de los *mass-media*. De este modo, la tecnología mediática, como constructora y difusora de *frames*, tiene un doble carácter: (a) está sometida a los fines del sistema económico mundial, y (b) es *autotélica*, está autoconcentrada y es autorreproductiva. Por eso construye, reconstruye y difunde incesantemente *frames*, que pueden incluso llevar a una pavorosa falsificación del mundo o de una parte de él. El fin reconocido de este proceso es el establecimiento de un orden simbólico que refleje prestando consenso al orden económico y político mundial, y a los intereses de la tecnología mediática. Pero también hay un fin más inconfesable: la falacia o el ocultamiento de la realidad.

La idea de “*intereses autotélicos*” sugiere la caída fatal en una racionalidad técnica, instrumental: *autotélica*, en el sentido de la *lógica de identidad* que sigue ese tipo de racionalidad. Preferimos vincular la proliferación de “modelos mentales” mediados por los Medios con las nuevas formas de *disciplinamiento*. En tanto *racional*, la organización del disciplinamiento implica calculabilidad y regulación, interés e instrumentalidad. Pero no ya en el sentido fuerte, sino en un sentido *light*, liviano, más tolerable (incluso en la forma de la falacia o el ocultamiento). Por eso relacionamos esta situación con un **neo-disciplinamiento**. Sin embargo, y a pesar de su supuesta “liviandad”, como el *disciplinamiento*, el *neo-disciplinamiento* sigue los designios de la *racionalidad instrumental*, controladora, ordenadora, calculadora y dominadora.

Signos teóricos V: resistencias, apropiación y subjetivación

- Frente al *disciplinamiento* (y a las nuevas formas del mismo, a las que denominamos *neo-disciplinamiento*), existe una gama cada vez mayor de **resistencias** que no deben pensarse sólo en formas negativas, sino en formas afirmativas. Ante las formas del disciplinamiento, está lo cotidiano que se escapa -en cierto modo- a los intentos totalizadores, normalizadores, ordenadores. Lo imaginario social, la invención de lo cotidiano, la “revancha” de las culturas, las culturas híbridas y las *indisciplinas*³², dan cuenta de este novedoso campo de resistencia, a veces de conflicto y otras de apropiación, que forma parte del enmarañado tejido de nuestra cultura.

En lo cotidiano, la ideología no llega a someter toda la expresión cultural, no llega a someter la creatividad cultural. A veces podemos ser llevados por una comprensión acrítica de esta lucha, a pensar que todo lo que se halla en la cotidianidad popular es pura reproducción de la ideología dominante. Si bien hay siempre algo de la ideología

dominante en las culturas populares, también hay marcas de la resistencia en el lenguaje, la música, el gusto por las comidas, la religiosidad popular, la comprensión del mundo...³³. Para Paulo Freire, la resistencia no es una curiosidad antropológica novedosa en los ambientes académicos “progresistas”, sino que es un “facilitador político”. La movilización popular que, en sí, implica el proceso de organización, se logra con mayor facilidad cuando se tienen en consideración las formas de resistencia popular que, en general, constituyen lo que Freire llama las *mañas* de los oprimidos, verdaderas defensas de las agresiones de la dominación.

- La tensión *propio/exógeno* en la cultura puede ser comprendida a través de dos grandes modelos: el de reproducción y el de apropiación. El **modelo de apropiación** es el que considera el proceso por el cual se transforman creativamente en *propios* o apropiados los elementos *exógenos*. La visión gramsciana ha enriquecido este análisis, debido a la posibilidad de contextualizarlo en los términos de la lucha por la hegemonía. Para A. Gramsci, *lo popular* (el “folklore”) es una concepción del mundo y de la vida de estratos sociales determinados espacio-temporalmente, en *contraposición* con las concepciones del mundo “oficiales” (de los sectores “cultos” de las sociedades históricas), que se han sucedido en el desarrollo histórico³⁴.

El pensamiento gramsciano ha producido una triple ruptura. Contra los románticos, ya que lo popular no es una “esencia”, sino un hecho social, una práctica, una puesta en funcionamiento. Contra los ilustrados, ya que lo popular tampoco es una “sustancia”, sino un hecho relacional e históricamente producido. Y contra el populismo oligárquico, ya que la cultura popular no puede definirse “por su origen”, sino por *uso y refuncionalización*³⁵. La noción de *apropiación* indica que la cultura popular es lo que los sectores populares usan, hacen propio, se origine donde se origine; los productos y prácticas cultura-

les a los que esos sectores refuncionalizan a partir de sus peculiares condiciones de vida, intereses, gustos, matrices de sentido. La cultura, en definitiva, es un fenómeno pletórico de relaciones variadas: apropiación, expropiación, préstamos, imposiciones; relaciones a las que nos referimos con el concepto sintético de *apropiación*.

- Necesitamos recordar otra vez a Marx, ahora en el inicio de *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Allí reconoce: “*Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado*”. Si bien es admisible un descentramiento del sujeto para una teoría de la estructuración social, Giddens afirma que es inaceptable que esto implique la evaporación de la subjetividad en un vacío universo de signos³⁶. Es cierto que el *neo-disciplinamiento* también construye un complejo de *habitus, ethos* y *hexis* que sirve de base cultural de la *globalización*. Pero también creemos que el interés rector del conocimiento en las ciencias sociales, como asegura Habermas, debe ser el interés cognoscitivo emancipatorio, que a la vez destruya los “*pseudoapriori*”³⁷.

El problema de la pugna entre *racionalidad/acción instrumental* y *racionalidad/acción comunicativa*, presentado magníficamente por Habermas (con las provisiones previas de la Escuela de Frankfurt), es una clave en la vinculación entre comunicación y educación. El problema de la sociedad contemporánea tal vez pueda resumirse una vez más con la idea marcusiana que asevera que la razón tecnológica se ha hecho razón política.

- Alain Touraine utiliza, para designar este antagonismo, los conceptos de **racionalización**, por un lado, y **subjetivación**, por otro. La Modernidad ha reemplazado la unidad del mundo premoderno por esta dualidad, y ha impuesto la separación entre el *sujeto* y la *técnica*³⁸. La Modernidad puede definirse por estas dos figuras (racionalización/subjetiva-

ción) donde los éxitos de la acción técnica no deben hacer olvidar la creatividad del ser humano. Es la pugna entre la sociedad de producción y consumo de masas, de empresas y mercados, que está animada por la razón instrumental -técnica-, y la presencia del deseo individual y la memoria colectiva, las pulsiones de vida y muerte y la defensa de la identidad común, que se inscribe en la razón comunicativa-emancipatoria. Sin embargo, para Touraine, la Modernidad posee etapas diferentes; una es la Modernidad triunfante, donde predomina la razón instrumental, y otra es la nueva Modernidad, en la que aparece el vínculo/tensión entre racionalización y subjetivación. Hay una tirantez entre la “violencia” de la modernización capitalista y la “lucha” por la modernidad (cosa que ya Marx describió en el *Manifiesto*).

Caminos para recorrer: investigación y prácticas

Nuestro interés está puesto en la **praxis de una apropiación crítica**. En este sentido creemos contribuir a la iniciación del Comunicador Social en prácticas alternativas.

- En primer lugar, el recorrido por los *lados oscuros* de la cultura puede posibilitarnos una visión más concreta del dinamismo de las culturas populares. Nuestra investigación³⁹, referida a la relación entre comunicación y educación, a partir del eje cultural y político, y fijando la atención en la problemática Escuela/Medios, tiene como cometido incorporar modelos cualitativos de investigación para realizar aquél recorrido.

En principio, nos ha parecido importante atender a la propuesta clásica de Kusch, que epistemológicamente es coherente con Lakatos, Kuhn y otros, en el sentido de que la historia de la ciencia es la de una oposición/apropiación entre mundo interno y externo de la ciencia. En esta línea, entendemos que los procesos populares (histórico-culturales) poseen, al menos en forma de “semillas” o

de *operadores seminales*, el ímpetu (por decir así) científico. Esto quiere decir que debemos hacer el esfuerzo por que el *otro* hable, por que el *otro* tenga el privilegio hermenéutico. En esta línea se ubica en sustancia la propuesta de Freire y algunos autores de la denominada “antropología posmoderna”, como Stephen Tyler.

En el terreno de la investigación en comunicación, en los últimos años se ha alentado esta línea metodológica cualitativa⁴⁰, con referencia al análisis de la recepción y la producción social de significado. El origen de este enfoque nuevo y distinto podemos encontrarlo en las investigaciones sociológicas de Harold Garfinkel, que -dentro de la investigación social interpretativa- significaron un paso más respecto del interaccionismo simbólico de los 60 y los 70; aunque la *etnometodología* no encontró una aceptación fácil en la comunidad científica, con el tiempo provocó una transformación de la teoría de la acción y una superación crítica de los enfoques funcionalistas⁴¹. Especialmente la perspectiva etnográfica -de C. Geertz, J. Clifford y otros-, que procede no ya de la sociología sino de la antropología, hace impacto en los estudios de comunicación, debido a la posibilidad de aportar métodos apropiados. Estos métodos de investigación proporcionan una amplia gama de fuentes de información, a partir de una necesaria *entrada en el campo*, de la observación directa y participante, de la *escucha* (informal o en la entrevista), y aún de la provocación de situaciones participativas. Los métodos etnográficos pueden ayudarnos a *descifrar* las cosas en su contexto de ocurrencia, en el contexto de la vida cotidiana, y a *descubrir* los procesos de conflicto y apropiación, y lo imaginario social.

Procuramos, entonces, una **evocación etnográfica** de los escenarios y grupos culturales intervinientes en el proceso de recepción, específicamente. Las etnografías posibilitan la recreación de las creencias compartidas, de las expectativas, aspiraciones e imaginarios colectivos, de las prácticas, los

conocimientos cotidianos y los comportamientos de grupos de personas⁴². La etnografía tiene por finalidad recrear los escenarios culturales vividos por los grupos, permitiendo una representación tal como aparecen los procesos y hechos socioculturales.

En este marco, un modelo cualitativo-crítico necesita superar el “*hablar por*”⁴³, propio de las ciencias hermenéuticas, ya que esa situación puede quedar viciada de prejuicios y estereotipos iluministas frente al proceso cultural concreto. En esta línea, podemos deducir dos cuestiones: (a) que básicamente las etnografías deben contemplar los procesos vividos realmente por los grupos, y no los procesos u opiniones vertidas por especialistas, expertos, investigadores u observadores externos al proceso, o sólo por exclusivamente alguno de los sectores o actores involucrados en el proceso; (b) que la etnografía se construye como un *hablar con* el otro (o la otra cultura o el otro sector social) y no “*hablar por*” él, que por lo demás significa “*hablar sobre*” él, lo que fácilmente se torna en un “*hablar contra*” el otro⁴⁴.

- El sentido del trabajo de nuestra Cátedra de Comunicación y Educación, es ofrecer una posible vinculación no sólo entre campos, sino entre teoría y práctica. Para esto, damos suma importancia a la experiencia de campo de los alumnos, que se inscribe en la estrategia de **educación para la recepción**, pero enmarcada en una concepción de las **alfabetizaciones posmodernas críticas**. Direccionalmente, esta posibilidad abre la probabilidad de prácticas profesionales pocas veces emergentes, pero fundamentalmente alternativas⁴⁵.

Creemos necesario potenciar esos campos de resistencia y apropiación que se van constituyendo. El desafío es construir un *nuevo sujeto histórico híbrido* que asuma una resistencia activa frente al posmodernismo. En el centro de esta construcción está el tema político. Dicho sujeto no es el resultado de la diversidad cultural estática (como quiere el nuevo humanismo liberal), sino que se constituye en la diversidad crítica. Las *alfabetiza-*

ciones posmodernas “críticas” implican una percepción dialéctica de los fenómenos de alfabetización posmoderna, a la par de una apropiación política para que esas alfabetizaciones no sean simplemente un nuevo modo de reproducción. Implican una resistencia a “lo-dicho”, porque “lo-dicho” suele legitimar la dominación. El *decir*, a la vez que constituye la realidad, puede transformarla⁴⁶. McLaren ha insistido en la importancia de la *voz*, como conjunto de significados multifacéticos y articulados con los cuales los sujetos pedagógicos se enfrentan activamente con la realidad. El discurso está situado históricamente y mediado culturalmente⁴⁷, y debe ser ubicado en un universo de significados compartidos, en símbolos, narrativas y prácticas sociales de la comunidad. La *resemantización* se logra como acontecimiento colectivo, como *diálogo* (en el sentido de Freire, que va más allá del mero pluralismo liberal). Y no en la forma de una *guerrilla semiológica “puerta-a-puerta”*, atómica, como propone Umberto Eco⁴⁸.

A veces podemos malentender el concepto de *otro*, y lo que significa asumir las diferencias políticamente y redefinir la *subjetivación* a partir del *otro*. No es ni el “otro” como *alteridad* separada de la totalidad (como en Levinas); ni es el “otro” fatalmente *alienado*, atrapado en la totalidad (como puede ser en Marx). Ni *alter*, ni *alius*. Tal vez el *otro contra* la totalidad, provocándola, indisciplinándola, resistiéndola. La *exaltación de las diferencias*, si las diferencias no se perciben como constituidas a partir de relaciones asimétricas de poder, puede revelar a menudo un romanticismo ingenuo y una *exotización del “otro”*. Fácilmente podemos caer en la *Gran Conversación liberal*⁴⁹ y aceptar la dilación como característica del diálogo: mediante la afirmación acrítica de las diferencias la liberación significará una danza de fantasía pluralista. El pluralismo liberal, en esta línea, puede llevarnos a la inercia política y a cierta cobardía moral.

La finalidad de la “alfabetización posmoderna crítica” es crear **comunidades de resis-**

tencia y apropiación. Crear espacios pedagógicos híbridos que alfabeticen para negar los mandatos de una nueva empresa “civilizadora de bárbaros”. Espacios donde la lucha es a la vez material y discursiva. Espacios de resignificación (en el mundo-*global*) de la *praxis* y de la *lexis*: de la acción política de estas comunidades y de la resemiotización operada desde el diálogo. Espacios de creación de un nuevo *actor social*. Lo que es repensar la Escuela como territorio de construcción de la *subjetivación*.

• Más específicamente, nuestro interés está puesto en la *educación para la recepción* como propuesta activa en la práctica de campo. Aunque Oliveira Soares identifica tres grandes vertientes de la educación para la recepción: la moralista, la funcional-culturalista y la dialéctica, aquí nos interesa la tercera. La “vertiente dialéctica” puede ser vinculada con la “lectura crítica” de los Medios, y asociada con experiencias de entidades que trabajan con el movimiento popular. Estas experiencias han intentado elaborar “una metodología que tuviera en cuenta no ya los Medios de comunicación sino la función mediática de estos Medios, es decir las relaciones que las personas establecen entre ellas”⁶. La raíz de la vertiente dialéctica está en la propuesta dialogal de Paulo Freire, readaptada para este fin a principios de los ‘80 en Brasil, México y Chile, especialmente. Es *dialéctica* ya que parte del principio de que lo importante es la confrontación que los receptores establecen con los productos analizados. Es decir, ya no remisión al código o el mensaje, o a abstracciones sobre lo estructural, sino que la vertiente nos remite (a la par de los avances en el campo comunicacional) a las *condiciones de recepción*, a las *mediaciones*, y esto en relación con los *productos*. El proceso de “lectura dialéctica” permite que las personas aprendan partiendo de sus propias percepciones de la comunicación, y no de las lecciones transmitidas por expertos en el tema.

Además de las valiosas experiencias del CENECA chileno, de V. Fuenzalida, nos interesa la propuesta del investigador mexicano Guillermo Orozco Gómez⁵. El autor muestra interés por la *recepción* y las *mediaciones*, más allá del “modelo de los efectos”. Desde este punto de vista, la familia y la escuela tienen un papel mediador fundamental. Los *ámbitos de significación* son el conjunto de valores en los cuales un guión (como estrategia cognitiva o esquema) adquiere su sentido y de los cuales surgen prescripciones. Los ámbitos de significación de las instituciones sociales (escuela, familia, televisión, etc.) se consideran determinados históricamente con respecto a su origen particular, desarrollo e intencionalidad.

El *sentido* que puede darse a un aprendizaje de la TV se toma como la resultante de una *negociación* continua de las valoraciones dominantes propuestas por las instituciones socializadoras. La persona frente a la TV puede recrear, resistir o contrarrestar la significación dominante de la TV. Su negociación individual, sin embargo, es un proceso altamente social. Aunque no todos los sujetos producen sentido en una misma dirección: la audiencia está segmentada.

Utiliza Orozco el concepto de *comunidades interpretativas*, según el cual las formas lingüísticas identifican a los sujetos sociales que las producen. Una *comunidad de interpretación* es un conjunto de sujetos sociales unidos por un *ámbito de significación* del cual emerge una significación especial para su acción social.

El conjunto de hipótesis que formula Orozco son: que la *recepción* es un *proceso*, no un momento; que el *significado* televisivo es “*negociado*” por los receptores; que la TV, como institución social, no es la única que significa la realidad; y que la *interacción TV/receptores* no es individual, sino *colectiva*. En el sentido de su propuesta epistemológico-metodológica, de lo que se trata es de revalorizar las diferentes *comunidades de significación*; pero en nuestro proyecto de experiencia de campo y de in-

vestigación, la atención debemos ponerla especialmente en lo que Orozco llama *comunidades de apropiación* que conforman las audiencias de TV y en las que producen significaciones que, para el niño, son especialmente las Escuelas.

NOTAS:

¹ Para este tema, véase Apostel, Benoist y otros. **Interdisciplinariedad y ciencias humanas.** Madrid, Tecnos-UNESCO, 1983. Y Piaget, Jean: “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias”. En **Mecanismos del desarrollo mental.** Madrid, Ed. Nacional, 1982.

² Véase Casares, Pablo: “Informática, educación y dependencia”. En **Diálogos**, Lima, 1988. Prieto Castillo, Daniel y Francisco Gutiérrez. **Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa,** San José de Costa Rica, RNTC, 1991. Orozco Gómez, Guillermo: “La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna”. En **Diálogos**, Lima, N° 37, 1993.

³ Cf. Giddens, Anthony. **La constitución de la sociedad.** Buenos Aires, Amorrortu, 1995; “Introducción”.

⁴ Véase sobre estos temas, por ejemplo, Quiroz, María Teresa. **Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú,** Lima, Contratexto-Universidad de Lima, 1993. Rodríguez Illera, José y otros. **Educación y comunicación,** Barcelona, Paidós, 1988.

⁵ Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov. **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje.** México, Siglo XXI, 1991; pp. 380-ss.

⁶ Alexander, Jeffrey: “Qué es la teoría”. En **Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional.** Barcelona, Gedisa, 1989. Véase del mismo autor: “La centralidad de los clásicos”. En Giddens, Anthony y Jonathan Turner. **La teoría social, hoy.** México, Alianza, 1991.

⁷ Roncagliolo, Rafael: “Investigación y políticas sobre Nuevas Tecnologías de Comunicación en

América Latina: una reflexión personal". En **Nuevas tecnologías y comunicación**. Bogotá, FELAFACS/AFACOM, 1986; p. 96.

⁸ Véase Burke, Peter: "Obertura: La nueva historia, su pasado y su futuro". En Burke, P. (ed.). **Formas de hacer historia**. Madrid, Alianza, 1994.

⁹ El término **ambigüedad**, tomado de Heidegger (**El ser y el tiempo**. México, Fondo de Cultura Económica, 1986; pp. 185-200) es "Zweideutigkeit", que en el autor no sólo es disimulo y desfiguración, sino que significa "equivoco". "La ambigüedad del público 'estado de interpretado' (o la pública interpretación) hace pasar el hablar por anticipado y el sospechar ávido de novedades por el efectivo suceder y estigmatiza de secundario e inimportante el realizar y obrar", dice Heidegger. Para él, la ambigüedad hace que tanto la teoría como la práctica suspendan su potencial; hace que la teoría refleje, registre novedades, no reflexione, y que la práctica sumerja a los sujetos en un mundo previamente dispuesto en vez de constituirse en irrupción transformadora. El término **equivoco** proviene del latín: *aequivocus*, "llamar (nombrar) lo mismo". Recuérdese la utilización de este concepto en J. Lacan (alumno de Heidegger en Friburgo). Lacan utiliza el término *méprise*, y no *erreur*; es diferente para él *equivoco* y *error*. El *equivoco* o *equivocación*, en Lacan, es tomar a alguien o a algo por otro u otra cosa.

¹⁰ Jameson, Fredric. **El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado**. Bs. As., Paidós, 1992; pp. 101-ss.

¹¹ Cf. Goody, Jack. **La lógica de la escritura y la organización de la sociedad**. Madrid, Alianza, 1990.

¹² Ong, Walter. **Oralidad y escritura**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993; capítulo IV.

¹³ Cf. Hall, S.: "La hegemonía audiovisual". En **La mirada oblicua**, Bs. As., La Marca, 1993.

¹⁴ Véase Martín-Barbero, Jesús: "Dinámicas urbanas de la cultura". En **Gaceta**, Sta. Fe de Bogotá, Edición 12, 1991.

¹⁵ Véase Castoriadis, Cornelius: "Transformación social y creación cultural". En **Diálogos**, N° 37, Lima, 1993.

¹⁶ Véase por ejemplo: Martín-Barbero, Jesús. **De los medios a las mediaciones**. México, G. Gili, 1987. Del mismo autor: "Las brujas pusieron en jaque a la cultura moderna". En **Clarín**, Bs. As., 14/10/90.

¹⁷ Los términos griegos **idion** y **polis** son contrapuestos. El primero significa el mundo íntimo, privado y familiar; el segundo, el mundo público, político. Para Aristóteles, por ejemplo, era hombre era un *zoón politikón*; esto quiere decir que sólo lo hace hombre esta vida pública o política, que se agrega a la vida biológica e íntima. Arendt, Hannah. **La condición humana**. Barcelona, Paidós, 1993; pp. 37-ss.

¹⁸ Véase en especial Kusch, Rodolfo. **América profunda**. Bs. As., Hachette, 1962.

¹⁹ Kusch, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Bs. As., García Cambeiro, 1976.

²⁰ Cf. Saviani, Dermeval: "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad". En **Escuela y democracia**. Montevideo, Monte Sexto, 1988.

²¹ Véase Puiggrós, Adriana. **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires, Galerna, 2ª ed., 1994.

²² Giddens, Anthony. *Op. cit.*; p. 54.

²³ El término *disciplina* designa una doctrina (de manera especial en lo moral), y también la observación de normas y ordenamientos de una profesión. También es la imposición de un ordenamiento. Para Max Weber, por ejemplo, el concepto de *disciplina* encierra la noción de una obediencia habitual por parte de las masas, sin resistencia ni crítica (Weber, Max. **Economía y sociedad**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1992; p. 43).

²⁴ Habermas, Jürgen: "La modernidad, un proyecto incompleto". En Foster, Hal y otros. **La posmodernidad**. México, Kairos, 1988.

²⁵ Cf. Foucault, Michel: **La vida de los hombres infames**. Montevideo, Nordan-Altamira, 1993; p. 218.

²⁶ Cf. Foucault, Michel: "Los medios del buen encauzamiento". En **Vigilar y castigar**. México, Siglo XXI, 1976.

²⁷ Véase Bourdieu, Pierre. **Sociología y cultura**. México, Grijalbo, 1990.

²⁸ Brunner, José Joaquín: "América Latina en la encrucijada de la modernidad". En **En torno a la identidad latinoamericana**, México, Felafacs, 1992.

²⁹ Vattimo, Gianni: "Posmoderno, ¿una sociedad transparente?". En **La sociedad transparente**. Barcelona, Paidós, 1990.

³⁰ Cf. McLaren, Peter: "La educación en los bordes del pensamiento moderno". En **Propuesta educativa**, N° 7, Bs. As., Flacso-Miño y Dávila, 1992; entrevista de Adriana Puiggrós; y del mismo autor: "Conocimientos de los medios de comunicación, ciudadanía guerrera y alfabetizaciones posmodernas". En **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo**. Buenos Aires, Cuadernos Aique, 1994.

³¹ Gallino, Luciano: "El problema MMMM (Modelos Mentales Mediados por los Medios)". En Anceschi, Giovanni y otros. **Video culturas de fin de siglo**. Madrid, Cátedra, 1990.

³² Considero de la mayor importancia seguir como guía de este dinamismo los estudios de Castoriadis, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad**. 2 Tomos. Buenos Aires, Tusquets, 1993; de Mattelart, Armand. **La comunicación-mundo**. Madrid, Fundesco 1993; de De Certeau, Michel. **L'invention du quotidien**. París, Folio, 1990; de García Canclini, Néstor. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México, Grijalbo, 1990; etc.

³³ Cf. Freire, Paulo y Antonio Faúndez. **Hacia una pedagogía de la pregunta**. Bs. As., La Aurora, 1986; pp. 41-ss.

³⁴ Gramsci, Antonio: "Observaciones sobre el folklore". En **Literatura y vida nacional**. México,

Juan Pablos, 1986; p. 239.

³⁵ Véase Alabarces, Pablo. **Apuntes para la lectura de los textos gramscianos**. Bs. As., UBA, mimeo, 1992. El autor cita a González Sánchez, Jorge: "Cultura(s) popular(es) hoy". En *Rev. Comunicación y cultura*, Nº 10, México, 1983.

³⁶ Giddens, Anthony. *Op. cit.*; p. 23.

³⁷ Habermas, Jürgen. **Conocimiento e interés**. Bs. As., Taurus, 1990; pp. 318-ss.

³⁸ Touraine, Alain. **Crítica de la Modernidad**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994; p. 12. Véase también pp. 217-218; y p. 244.

³⁹ La investigación **La Escuela y los Medios: el desafío de resignificar las nuevas formas culturales**, está llevándose a cabo en un equipo interdisciplinario formado por: Lic. Jorge L. Bernetti (Director de la Investigación), Dra. María Monserrat Lapalma (Codirectora), Lic. Mariano A. Barberena, Prof. María Belén Fernández, Prof. Myriam Southwell, Dr. Fernando M. Centeno y Lic. Sandra Poliszuck, todos docentes de la UNLP, además del autor de este artículo.

⁴⁰ Véase por ejemplo Jensen, Klaus y Nicholas Jankowski. **Metodologías cualitativas de**

investigación en comunicación de masas. Barcelona, Bosch, 1993. Véanse, en especial, los artículos de N. Jankowski y F. Wester (pp. 57-ss.) y de D. Morley y R. Silver Stone (pp. 181-ss).

⁴¹ Ver Heritage, John: "Etnometodología". En Giddens, Anthony, J. Turner y otros. **La teoría social, hoy**. México, Alianza, 1991.

⁴² Goetz, J. P. y M. D. LeCompte. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid, Morata, 1988.

⁴³ Tyler, Stephen: "Acerca de la 'descripción/desescritura' como un 'hablar por'", en Reynoso, C. (comp.). **El surgimiento de la antropología posmoderna**. Barcelona, Gedisa, 1992.

⁴⁴ Véase la concepción de Paulo Freire en este sentido, a lo largo de toda su obra. Por ejemplo, en **De las virtudes del educador**, conferencia en el Teatro Gral. San Martín de Bs. As., en 1985; publicada en la revista **Vivencia educativa**, Año II, Nº 7, Bs. As, 1985; pp. 43-46.

⁴⁵ Recuérdese la necesidad de plantear este tipo de prácticas en la formación del Comunicador, que aparece en varios trabajos, pero especialmente en Martín-Barbero, Jesús: "Teoría/ Investigación/Producción en la enseñanza de la

comunicación". En **Diá.logos**, Nº 28, Lima, 1990.

⁴⁶ La distinción entre el *Decir* y lo-dicho, está tomada de Emmanuel Levinas. Véase Levinas, Emmanuel: "Le Dit et le Dire". En **Le Nouveau Commerce**, Cuad. 18-19. Reproducido en **De otro modo que ser o más allá de la esencia**. Salamanca, Sígueme, 1987; y Levinas, Emmanuel. **Díos, la muerte y el tiempo**. Madrid, Cátedra, 1993.

⁴⁷ McLaren, Peter. **La vida en las escuelas**. México, Siglo XXI; p. 273.

⁴⁸ Eco, Umberto: "Por una guerrilla semiológica". En **La estrategia de la ilusión**. Buenos Aires, Lumen/De la Flor, 1993.

⁴⁹ McLaren, Peter. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo**. Citado; pp. 105-106.

⁵⁰ Oliveira Soares, Ismar: "Debate sobre proyectos de educación para la comunicación en América Latina", entrevista de Attilio Hartmann. En **Diá.logos**, Nº 37, Lima, 1993.

⁵¹ Véase, en especial, Orozco Gómez, Guillermo. **Recepción televisiva**, México, Universidad Iberoamericana, 1991.