

## COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN: DEL DESORDEN CULTURAL AL PROYECTO POLÍTICO (1)

*Jorge A. Huergo Fernández*  
*Universidad Nacional de La Plata (Argentina)*

### Resumen

La escolarización está en crisis; esa crisis se evidencia como relacionada con el «desorden» sociocultural que vivimos y a través de múltiples microprocesos. ¿Qué hacer y qué pensar frente a esa crisis y a esa revuelta cultural?

El requisito para recorrer este trabajo es suspender las evidencias construidas por una infinidad de proyectos y prácticas que han invadido y están saturando un imaginario sobre Comunicación y Educación que habla de «educación para la comunicación» o de «comunicación para la educación», sentidos que están ligados a la empresa de la escolarización. En el para de ambos sentidos, aparece como evidente un anudamiento significativo que atribuye a la comunicación una situación de causa para lograr efectos educativos, o a la educación una función para alcanzar la comunicación armoniosa. Suspender esas evidencias significa disminuir el peso de la gravedad causal y desarreglar las relaciones funcionales (cfr. Piccini, 1999); las lecturas y las soluciones «físicas» han sido desbordadas por la revuelta sociocultural que vivimos. ¿Qué significados adquiere la relación entre Comunicación y Educación en el desorden sociocultural de fin de siglo? ¿Cómo está atravesando a la institución educativa esa revuelta sociocultural? ¿Cuáles son las provocaciones para la investigación en Comunicación/Educación en medio de esta constelación aparentemente caótica de problemas?

**Palabras clave:** crisis de la escolarización, comunicación y educación.

### Introducción

La escolarización está en crisis; esa crisis se evidencia como relacionada con el «desorden» sociocultural que vivimos y a través de múltiples microprocesos. ¿Qué hacer y qué pensar frente a esa crisis y a esa revuelta cultural?

El requisito para recorrer este trabajo es suspender las evidencias construidas por una infinidad de proyectos y prácticas que han invadido y están saturando un imaginario sobre Comunicación y Educación que habla de «educación para la comunicación» o de «comunicación para la educación», sentidos que están ligados a la empresa de la escolarización. En el para de ambos sentidos, aparece como evidente un anudamiento significativo que atribuye a la comunicación una situación de causa para lograr efectos educativos, o a la educación una función para alcanzar la comunicación armoniosa. Suspender esas evidencias significa disminuir el peso de la gravedad causal y desarreglar las relaciones funcionales (cfr. Piccini, 1999); las lecturas y las soluciones «físicas» han sido desbordadas por la revuelta sociocultural que vivimos. ¿Qué significados adquiere la relación entre Comunicación y Educación en el desorden sociocultural de fin de siglo? ¿Cómo está atravesando a la institución educativa esa revuelta sociocultural? ¿Cuáles son las provocaciones para la investigación en Comunicación/Educación en medio de esta constelación aparentemente caótica de problemas?

Suspender las evidencias de innumerables proyectos y prácticas destinados por el para, que les otorga sentido, significa atravesar los límites impuestos al futuro interrogándonos por la escolarización como un modo material de «comunicación en la educación»; es decir, preguntándonos por el sentido del pasado en la constitución histórica de determinados dominios de saber y regímenes de verdad que se producen, distribuyen, circulan, reproducen y consumen en torno a la escuela.

En la lucha moderna entre razón y saber ancestral, los procesos educativos se desarrollaron principalmente en una institución: la escuela: uno de los núcleos organizacionales que permitió la inserción de las personas, los grupos y las sociedades en la modernidad (junto con los mercados, las empresas y las hegemonías; cfr. Brunner, 1992). La escuela, que significó y 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 democracia.

La escolarización alude a un proceso en que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes.

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

Al sostener que la escolarización está en crisis, lo que queremos afirmar es que todos y cada uno de estos elementos ha sido desbordado, cuestionado o desordenado en la actualidad, no tanto por un cuestionamiento intrínseco a la institución escolar, sino como fruto del desorden sociocultural que se produce la crisis de la modernidad.

### **1. Entrada: La comunicación en el entramado de la revoltura cultural. Microprocesos de crisis de la escolarización**

En la comunicación en la educación percibimos cómo la revoltura sociocultural ha puesto al descubierto el desborde de la escolarización y ha evidenciado su agonía; y lo percibimos en los microprocesos cotidianos, para los que los conceptos consagrados ya no nos sirven del todo. Atravesamos esta situación como itinerantes nómadas; y es una clave que la recorramos así, porque lo que se revuelve junto con los procesos y prácticas socioculturales son los saberes, a los que no tenemos que cerrar y sacralizar prematuramente.

### 1.1. Desarreglo del disciplinamiento social

En la actualidad el disciplinamiento ha sufrido un corrimiento hacia novedosas formas relacionadas con un nuevo régimen de la visibilidad, por un lado, y con la atomización de los cuerpos, por otro (Piccini, 1999). La desmaterialización de los contactos, a partir de las novedosas técnicas de la velocidad, hace que lo real se haya convertido en un lugar de tránsito, un territorio en el que el desplazamiento es un imperativo. Vivimos bajo el imperio de la inestabilidad social articulada con la fluctuación y la fugacidad, donde el mundo vivido es, en buena medida, el mundo visible gracias a los artificios de la técnica, que hacen del mundo un objeto de visión. El mundo vivido se convierte gradualmente en imagen que acontece afuera y, a la vez, se integra como una secuencia más dentro de las escenas de lo privado. Incluso el otro, como exterioridad irreductible, se desmaterializa, se deslocaliza y se ve sometido a la estética de la desaparición, diluyéndose su carácter concreto e histórico (2).

La experiencia cultural actual (más allá del diseño panóptico y de los imperativos pedagógicos de olvido del cuerpo) marca una novedosa forma de control del cuerpo que ha tomado la figura del *peep-show* (Urresti, 1994). La figura del *peep-show* sigue el sistema general de la discoteca; la discoteca como nueva cárcel: la cárcel de la liberación, donde se encierran sujetos que están obligados a divertirse. Muy diferente a la fiesta, donde se intentan satisfacer los deseos, la discoteca es más bien el lugar de creación de deseos, pero como nueva forma del control. Ya no es uno el que mira sin ser visto (como en el panóptico) sino uno que está en el centro «obscenamente» (en el centro de la escena) buscando ser mirado, para que otros gocen de esa posibilidad de mirarlo. Llamativamente, el que está en el centro supone que lo miran, pero no puede ver (por la luz que lo encandila, o por vidrieras oscuras) efectivamente a los otros. El *peep-show* inaugura una forma de control del cuerpo centrada en la atomización, en las iniciativas de autocontrol, en la búsqueda de autosatisfacción, donde el otro encarna una forma de voyeurismo.

Esta experiencia se revela en la llamativa competencia entre los niños y entre los jóvenes para ser sancionados en los espacios escolares. Pero siempre con una sanción que se reconoce revelándose como un juego, en el cual la norma carece de sentido regulador de las prácticas (o, al menos, se redefine su sentido). La figura del *peep-show* en la escuela parece también anudarse, por un lado, con la cultura de la impunidad y la corrupción (como imponente burla nacional de los adultos a la sanción) y, por otro, con prácticas que, excediendo o burlando la legalidad, se legitiman y se hacen públicas como formas de trascendencia y prestigio socioeconómico. De este modo se trastoca el sentido del derecho: los derechos vienen a representar ventajas relativas y privilegios sectoriales.

Los corrimientos aparecen en las escenas escolares desarreglando las relaciones disciplinarias y sus imperativos. Pese a estas revolturas, el ímpetu disciplinario y normalizador permea en múltiples proyectos educativos. En concreto, la educación pretende disciplinar la entrada del mundo en la conciencia, un supuesto de la concepción «bancaria» denunciado por Paulo Freire, lo que implica dos cosas: que el educando es pasivo y que la institución escolar es la

portadora y guardiana de «lo culto». Este disciplinamiento opera no sólo en el orden del conocimiento, sino en el de la cultura y de las prácticas. Como tal, conserva en el nicho escolar a «lo culto», escamoteando la realidad: ya no existe «lo culto», sino la cultura como complejidad y como pugna.

## **1.2. Impotencia de la racionalización**

El escenario escolar se ha transformado en «campo de juego» donde se evidencia (de manera persistente) el conflicto entre el horizonte cultural moderno (racional) y los residuos culturales no-modernos (no racionales; cfr. Huergo, 1998). Los residuos culturales no-modernos, que no han alcanzado a ser ordenados y controlados por la racionalización moderna, revelan el modo en que se juega la hegemonía en el escenario escolar y en que es desafiada y contestada la cultura dominante. Estos residuos se redefinen a través de diferentes tácticas (de los débiles), aunque existen como dos formas paradigmáticas «posmodernas». Una, las «formas resistentes de afirmación» de determinadas matrices culturales, que hacen problemática el análisis de las resistencias exclusivamente en términos de negación (cfr. Huyssen, 1989: 312) y que evidencian la pugna por hacer reconocibles determinadas «señas» de identidad; de modo que no son simples «resentimientos», más propios del pulcro burgués (Kusch, 1975), sino formas afirmativas de resistencia. La otra, la emergencia de nuevas formas de exclusión sociocultural articuladas con una efectiva situación de condena a «ser inferior», resultante del cruce entre condiciones socioeconómicas de pobreza y empobrecimiento y matrices culturales o identitarias de los sujetos.

Pese a los esfuerzos (a veces paranoides) de la racionalización como obsesión por la claridad y la distinción frente a la oscuridad y confusión de los procesos y las prácticas culturales, con el desorden sociocultural emergen tres fenómenos a los que tenemos que prestar atención. El primero es que el ser alguien, caracterizado como una libertad rodeada de objetos, se articula con las nuevas modalidades de consumo que redefinen el horizonte del progresismo civilizatorio. Pero, además, que hacen que el ser alguien, un modo estable e hipostasiado de ser, sufra un corrimiento hacia el estar siendo fluctuante, evanescente y no localizable.

El segundo fenómeno es la creciente percepción de los jóvenes como violentos, delincuentes, desviados sociales o «incorregibles» (en el sentido de Foucault), lo que contribuye a tejer una criminalización de la juventud. En general, como señala Jesús Martín-Barbero, esto se debe a la imposibilidad de identificar a lo juvenil hoy desde las disciplinas (Martín-Barbero, 1998). Pero se suma a esto también la criminalización de los niños que, como actores de una guerra contra los adultos, adquieren conductas que son interpretadas como un reflejo o como un efecto de lo que ven por televisión o de las acciones virtuales en las que se forman consumiendo los videogames.

El tercer fenómeno es el de la violencia como desarregladora de los procesos escolares en cuanto acción destructora, invasora o depredadora contra las escuelas o sus materiales (al menos esto es notable y creciente en el Conurbano bonaerense argentino, en San Paulo, etc.). Como una revancha de lo bárbaro, algunos grupos sociales emprenden un intento de

destrucción de los precarios edificios escolares, de invasión de estos o de depredación de los magros materiales didácticos existentes en ellas. Pero, además, este fenómeno ha contribuido a la percepción de la violencia más allá de la rutinaria agresividad de la vida escolar; una violencia interpretada, en principio, como manifestación del distanciamiento y la pérdida del sentido de pertenencia de la escuela a la comunidad.

### **1.3. Desborde del «estatuto de la infancia»**

La educación del niño entendida como «preparación para» ignora y acalla las revolturas socioculturales contemporáneas: una cultura de lo efímero, una imagen del «joven» que deviene deseo para los adultos, una desarticulación entre «educación para el trabajo» y el mundo del empleo, una desigualdad globalizada en el mercado. Ignora y acalla, además, la emergencia de una cultura pre-figurativa en la que se produce un cambio en la naturaleza del proceso cultural: los pares reemplazan a los padres (Martín-Barbero, 1996). Sobre todo, la educación como «preparación para» ignora o acalla una revuelta en el «estatuto de la infancia». La revuelta, que alcanza a los sujetos de la educación, implica una crisis, corrimiento y redefinición de lo que fue el «estatuto de la infancia», no sólo originada por el consumo cultural de los niños (que no se corresponde con los productos/ofertas del mercado para niños) o por la aparición (como expresan algunos europeos azorados) de los «teleniños», sino como consecuencia de la total depredación y precariedad sociocultural producida por los modelos neoliberales (cfr. Barberena y Fernández, 1997).

Jesús Martín-Barbero, siguiendo ideas de la antropóloga Margaret Mead, habla de la emergencia de culturas pre-figurativas. Sin embargo, necesitamos percibir y trabajar cómo se configuran esas culturas en una economía cultural más amplia: cómo esas emergencias culturales tienen un carácter diferenciado cuyo dramatismo está emparentado con las nuevas condiciones socioeconómicas del complejo globalización/neoliberalismo. Asistimos al dramático carácter socioeconómico de las culturas pre-figurativas, donde la pobreza y el empobrecimiento han llevado al reemplazo del adulto por el niño y por el adolescente en el sostén económico de la familia. Con lo que cambia la naturaleza del proceso socioeconómico: el futuro, las edades y las etapas se alteran y provocan la configuración del desorden cultural.

En Argentina, al menos, cada vez más deben modificarse las condiciones de escolaridad o reformularse los contratos pedagógico-didácticos en algunas instituciones, debido a las características del niño-trabajador (precario), que –de paso– subvierten la idea de la educación del niño para el mundo del trabajo. Otra alteración está representada por las becas otorgadas por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires a los niños y jóvenes escolarizados cuyas familias han sido caracterizadas como pobres por ciertos organismos de control y gestión de la acción social estatal. Frente a esas becas, se producen múltiples situaciones de uso y consumo, configuradas por verdaderas tácticas de los débiles, de las cuales se valen cada vez más estos sectores para procurar quedar «colgados», más que insertos, en las nuevas condiciones del sistema socioeconómico. Esas becas se han convertido en el principal ingreso familiar, lo cual modifica los contratos de aprendizaje y de evaluación y promoción entre

docentes y alumnos (ya que una desaprobación, por ejemplo, significaría el no cobro de la «beca-salario» percibido por los niños para el sostén familiar); pero, fundamentalmente, desordena y subvierte la misión de la institución escolar y las características de la escolarización.

Asimismo, están perturbando crecientemente el orden de la infancia escolarizada los casos de niñas embarazadas, por ejemplo, a los 12 años; situación que no sólo pone en crisis la «normalidad» esperada en la institución escolar y en la escolarización, sino que desafía la construcción curricular; pero, además, en la tramitación burocrática trastoca la categoría de «adulto» encargado y responsable de la educación del «niño». Todo lo que contribuye a percibir que, de ser un derecho (que se correspondía con un deber de los padres en la legislación del siglo XIX), la educación pasó a ser a la vez un producto cultural objeto de consumos diferenciados acordes con la segmentación social y un escenario de resolución precaria y depredadora del ajuste social, donde el «menor» necesita actuar como un adulto.

#### **1.4. Obsolescencia de la lógica escritural**

El tradicional centramiento en el texto, en el libro como eje tecnopedagógico escolar y en el modo escalonado, secuencial, sucesivo y lineal de leer (que responde a una cierta linealidad del texto y a las secuencias del aprendizaje por edades o etapas), sumado al solipsismo de la lectura y la escritura, ha desencadenado una pavorosa desconfianza hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia, hacia la oscuridad de los lazos sociales que desencadena y hacia la confusión de las sensibilidades que genera (Martín-Barbero, 1996). La crisis de la lectura y la escritura, atribuida defensivamente por la escolarización a la cultura de la imagen, debería comprenderse como transformación de los modos de leer y escribir el mundo (no ya sólo el texto), como des-localización de los saberes y como desplazamiento de «lo culto» por las culturas.

A esto se suma el conflicto entre la lógica escritural y la hegemonía audiovisual. En general las mayorías populares latinoamericanas han tenido acceso a la modernidad sin haber atravesado un proceso de modernización económica y sin haber dejado del todo la cultura oral. Se incorporan a la modernidad no a través de la lógica escritural, sino desde cierta oralidad secundaria como forma de gramaticalización más vinculada a los medios y la sintaxis audiovisual que a los libros. Y esto emerge incontrolablemente en el escenario educativo. Aunque la pedagogía persista en un afán imperialista de lo escritural, de tal modo que la escritura siempre permita la «inscripción» o fijación del significado de los acontecimientos (lo cual siempre fue condescendiente con tiempos largos y grandes relatos) los fenómenos, los acontecimientos, los procesos y las prácticas de nuestra situación latinoamericana de fin de siglo son tan evanescentes, tan fugaces y tan veloces, que casi siempre es imposible fijar o inscribir su significado. Por lo que una pedagogía posmoderna debe (intuyo) inaugurar una trayectoria donde lo dicho sea subvertido por el decir, donde la utopía restrictiva pueda ser desbordada, desafiada y resistida por un arco de sueño social en el que todas las voces puedan reconocerse, superando la injusticia de las narrativas desde las que son habladas.

### **1.5. Las culturas toman su revancha: las resistencias**

En tiempos de desorden cultural, de destiempos en la educación irrumpe una verdadera revancha de las culturas que evoca la imagen del palimpsesto como memoria borrada que borrosamente emerge en las entrelíneas con que escribimos el presente (Martín-Barbero, 1996). El conflicto se evidencia en las resistencias y las formas de lucha por las identidades culturales. Los ámbitos educativos son escenarios de pugnas culturales que las exceden; son los lugares donde diversas formas de resistencias se ponen de manifiesto (Huergo, 1998). Así, es imprescindible poner atención a la autonomía parcial (o «autonomía relativa») de las culturas que juegan en el escenario escolar, y al papel del conflicto y la contradicción existente en el proceso de reproducción social. Por este camino es posible comprender los modos en que trabaja la dominación política aun cuando los estudiantes rechacen desde sus culturas la ideología que está ayudando a oprimirlos. En esos casos, puede observarse en perspectiva cómo la oposición que impugna activamente la hegemonía de la cultura dominante pone en conflicto a la reproducción, pero puede también asegurar un destino de relegamiento a situaciones de desventaja socioeconómica. Particularmente en el escenario escolar, además, se visualiza cómo el drama de la resistencia (emparentado con el «drama del reconocimiento») está directamente relacionado con el esfuerzo de incorporar la «cultura callejera» al salón de clases (McLaren, 1995). Las resistencias, en ese caso, son formas de pelea en contra de que la escuela borre las identidades callejeras; son luchas contra la vigilancia y el disciplinamiento de la pasión y el deseo.

### **1.6. Debilitamiento de la legitimidad del maestro**

Estamos presenciando un período de acelerada desarticulación entre la escuela y el imaginario de ascenso socioeconómico. Esto ha transformado a la escuela en un producto cultural, objeto de consumos diferenciados de acuerdo con la segmentación socioeconómica. La situación material que a la salida del trayecto escolar era modificada en virtud de la movilidad social (al menos en el imaginario) es hoy naturalizada a la entrada al trayecto escolar: según la situación material al momento de la matriculación, el consumo del producto cultural escolar será desigual.

En este contexto se modifica radicalmente la figura del maestro, que de «apóstol» pasa a ser dispensador de productos culturales; pero no ya como «propietario» de un saber, sino simplemente como un nuevo tipo de empleado de comercio. Esto se ve agravado por las condiciones materiales y simbólicas en las cuales el maestro realiza su tarea; si bien el maestro nunca fue un trabajador bien remunerado, la legitimación social de su tarea docente hacía que fuera una figura de prestigio para toda la sociedad.

Asimismo, la microprocesualidad docente aparece en el imaginario crecientemente desajustada con los intereses de diferentes grupos o clases que eventualmente delegarían el derecho de violencia simbólica, y allí radica una de las claves de la creciente deslegitimación de la docencia. Su poder fue arbitrario, como lo señala Pierre Bourdieu, para imponer una

arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1981); pero la acción pedagógica implicaba como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa del docente que la ejercía (Ib.: 52). En ese sentido, los maestros (como emisores pedagógicos) aparecían automáticamente dignos de transmitir lo que transmitieran y, por lo tanto, autorizados para imponer su recepción (Ib.: 61). Esta descripción está absolutamente revuelta y la legitimidad del maestro está debilitada. El problema parece ser más amplio: ¿en qué sentido la escuela sigue siendo un sistema legítimo que ejerce violencia simbólica a través de la autoridad pedagógica, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza (Ib.: 44)? En otros términos, ¿de qué modo continúa la escuela siendo un «aparato ideológico del Estado»?

### **1.7. Redefinición del espacio público y nuevos modelos de ciudadanía**

Hoy la palabra (argumentación pública y discusión racional (3) que constituía lo público, aparece en los medios. Existen diversos modos de distinción entre lo público y lo privado en la actualidad. El modelo económico liberal sostiene que la administración estatal significa lo público y la economía de mercado es el recinto de lo privado. El modelo de la «virtud republicana» asocia lo público con la comunidad histórica y con la ciudadanía. Para un gran número de autores, lo público es un espacio fluido y polimorfo ligado a los medios, que garantiza la opinión pública; es decir: lo público se constituye en espacios massmediáticos. Con la sociedad de masas y de medios, se redefine el espacio público como "el marco mediático gracias al cual el dispositivo institucional y tecnológico propio de las sociedades posindustriales es capaz de presentar a un público los múltiples aspectos de la vida social" (Ferry, 1992: 19). En esta concepción, el espacio público no obedece a las fronteras nacionales de cada «sociedad civil», sino que es un medio de la humanidad «mundializada». Lo que trae aparejadas dos consecuencias: el espacio público está en gran medida atomizado y se multiplica y fragmenta, y se caracteriza por el espectáculo: la espectacularización del espacio público acontece en la medida de su massmediatización.

Hacia fines del siglo xx, y ligado con el problema de lo público y lo privado, se presenta otro problema crucial. Es el problema acerca de qué ciudadano (queremos/podemos) formar (o estamos formando) en los procesos educativos. En el siglo xix, Domingo Faustino Sarmiento y otros pioneros de la educación pública tuvieron una percepción fundacional en torno a la formación de ciudadanos acordes a la etapa de organización nacional. La organización nacional requería cierta homogeneización de la cultura, una moralización de los trabajadores, orden y disciplina en la vida social cotidiana... Sarmiento anuda esas finalidades con la formación de un argentino capaz de ejercer la ciudadanía en un sentido moderno. Afirma Sarmiento en su obra *Educación popular*, en 1849, que la educación ha de "preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre".

Pero, ¿qué ocurre en los albores del siglo xxi? Para Néstor García Canclini, el espacio público se constituye no ya por relaciones vinculadas al trabajo (como en Hegel y Marx), sino en los

ámbitos de consumo. En el consumo se ejerce y constituye la ciudadanía (García Canclini, 1995). Los ciudadanos, en muchos casos, son considerados como «clientes». La lucha por la ciudadanía como lucha por el consumo es ciertamente un aspecto determinante en la significación de los modelos neoliberales cuya narrativa obedece a la «moral» del mercado. Para formar al ciudadano-consumidor, en la educación debe trabajarse la mayor «libertad» posible del consumidor frente al aumento constante de oferta de bienes. En otros casos, para formar al ciudadano-cliente se propone la formación de agentes microeconómicos que puedan desenvolverse con la mayor racionalidad posible en el mercado; a la vez amplían la categoría de clientes a un usuario de servicios que tiene que ejercer nuevos derechos.

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

## **2. Salida: Hacia un proyecto político en Comunicación/Educación**

### **2.1. Repensando la comunicación en la educación**

Las verdaderas revolturas culturales actuales permiten (como mínimo) pensar en un nuevo régimen de la educabilidad. El concepto de educabilidad había sido desarrollado por el pensamiento realista (especialmente neotomista) y por el pensamiento espiritualista, como la capacidad de ser educado, que respondía a una de las preguntas fundamentales de la pedagogía: ¿es posible educar?, y que se complementaba con la capacidad de educar o educatividad.

Seguramente si nos preguntamos hoy: ¿es posible educar?, nos pueda asaltar la tentación de elaborar una propuesta racionalizadora, normativa y regulativa de las prácticas educativas respecto del desorden cultural emparentado con las nuevas formas de la comunicación. Las obsesiones pedagógicas que ligan a la educación con una escolarización con sentido de disciplinamiento, han insistido en organizar racionalmente la revoltura cultural, cuando no la han negado. Pero las obsesiones de la pedagogía moderna se han visto desbordadas por una situación imposible de soslayar.

Desde allí nuestra respuesta a la pregunta iría por el lado de la «comunicación para la educación» entendida como, por un lado, la incorporación de medios de comunicación en la educación y, por otro, un cúmulo de estrategias que tienden a una armonía en la comunicación para favorecer la tarea educativa, que en general se ha sustentado en el desplazamiento hacia

el «receptor» y el desplazamiento de la concepción «bancaria» hacia el feed-back o retroalimentación.

Aquí podemos observar un carácter instrumental en el uso de medios e incluso en el uso de la comunicación interpersonal o grupal para la educación. Recordemos que lo instrumental se centra en el instrumento, en la tejen desprovista de poiesis. La racionalidad instrumental tiene como interés propio de fondo la organización y disposición de «lo a la mano» (en el sentido heideggeriano), es decir: la manipulación, que implica el diseño de estrategias, que aspiran al control y dominio de la naturaleza y, por extensión, de los otros.

Sin embargo, no es en esta línea en que necesitamos pensar un nuevo régimen de educabilidad. Así como Georg Simmel pensó la socialidad como trama de diferentes relaciones e interacciones condensadas en la noción de «sociedad» (4) (Simmel, 1939), no es posible mantener nuestra vieja idea de educación, tan presente en las persistentes concepciones «bancarias». El aporte de Simmel al pensar la socialidad ha de ser una huella para pensar los nuevos modos de comunicación (transmisión/formación) de prácticas, saberes y representaciones en la trama de la cultura, como espacio de hegemonías.

Pero, ¿qué comunican, es decir, qué significados producen y qué sentidos adquieren todas estas formas de desorden o de oposición que se instalan en la educación y, de paso, dan una estocada mortal a la escolarización (que parece insistir en reformular estrategias agónicas de defensa)?

En primer lugar, lo que comunica esta revoltura, todo este desorden, es que la comunicación, lejos de haber contribuido a configurar un mundo más armonioso, se encuentra con un mundo infinitamente más complejo y conflictivo: revela un mundo más desdichado. La utopía tecnológica según la cual los avances y las nuevas modalidades de comunicación mediada por tecnologías cada vez más sofisticadas estarían directamente vinculados con una vida social más armoniosa y más justa, no parece ser más que una ilusión.

En segundo lugar, el desorden cultural que irrumpe en los escenarios educativos comunica que la «comunicación para la educación», entendida como incorporación de medios de comunicación en la educación o como estrategias de armonización de la comunicación para educar, no harían más que reforzar la concepción instrumental en el uso de medios y tecnologías, la ilusión de la modernización por la manipulación de herramientas separadas de un proyecto pedagógico o el imperialismo racionalizador de la escolarización, lo que significa un placebo a una escolarización herida de muerte.

En tercer lugar, todo este desorden comunica que los niños cuentan, como sostiene el sugestivo título de un libro de Maritza López (López de la Roche y Gómez Fries, 1997). Más allá de la propuesta práctica de la autora, la idea de que los niños, o los educandos, cuentan contiene distintos sentidos:

1) los educandos «cuentan» como el otro: toda práctica de Comunicación/Educación tiene que partir del otro, de sus condiciones, de su «universo vocabular» (5), de las construcciones discursivas de que es objeto, de las situaciones que lo han oprimido y lo configuran como diferente. Pero «cuentan» como un otro no hipostasiado, separado, pura exterioridad, sino

como un otro que pertenece a la trama del nos-otros. Una trama cultural de la que estamos hechos y de la que, definitivamente, no estamos separados los educadores/comunicadores;

2) los educandos «cuentan» en cuanto relatan su realidad, hablan el mundo, lo dicen. Es decir: pronuncian su palabra. Esto tiene que llevarnos a lo que significa provocar el pronunciamiento de todas las voces y provocar la pregunta, como formas de generar una formación educativo-comunicacional, más allá de lo que «ya ha sido dicho», de los encasillamientos o las estigmatizaciones;

3) los educandos «cuentan» en el sentido en que construyen una memoria como acumulación narrativa que excede los discursos desde los que son narrados y el entrapamiento de la «gran conversación neoliberal», que exalta la diversidad y entiende al diálogo como un modo de dilatar y suspender el conflicto.

En cuarto lugar, este desorden alienta a imaginar formas de mayor expresividad cultural en nuestras producciones mediáticas, sean estas educativas o no, donde sea posible el conocimiento del contexto, el reconocimiento de nuestra situación y las posibilidades de transformación de una sociedad crecientemente depredadora. Para esto, alentar en la producción el proceso clave propuesto por el uruguayo Mario Kaplún: la prealimentación (Kaplún, 1989), incluso como práctica de investigación participante, que permite el reconocimiento del a quién de nuestra comunicación, para que el proceso no adquiera las características «bancarias» de comunicación/educación, donde se deposita en el otro lo que ha sido creado para el otro y no con él. Este tipo de producciones realizadas desde la prealimentación alientan a su vez el diálogo, la participación y la creatividad como formas de democratización del espacio audiovisual y virtual, y trabajan como respuesta alternativa frente a la proliferación de producciones que cercenan esas posibilidades, vehiculizando las trampas ideológicas de la globalización e invadiendo el espacio audiovisual y virtual.

En quinto lugar, todo este desorden permite pensar la comunicación en la educación desde las rupturas y las discontinuidades, sin encasillar o estatuir prematuramente sus sentidos. Como lo propone Ilya Prigogine, ante el desorden y la inestabilidad en los procesos es necesario pensar una «dinámica ampliada», que vaya más allá de la dinámica característica de un estado de orden (cfr. Carletti, 1996). En realidad, con el alejamiento del equilibrio se entra en una situación de desorden, de caos o de crisis; las obturaciones que proclaman el regreso a formas ya desordenadas de enfrentar esa situación no hace más que retardar el surgimiento de «estructuras disipativas», en las cuales el desorden aparece como un generador productivo, como una promisoriosa esperanza que desafía nuestra creatividad, nuestra imaginación crítica y nuestra autonomía.

Pero, en sexto lugar, necesitamos situar el problema en «trayectos de comprensibilidad» (como la globalización, la revolución científico-tecnológica, la sociedad de la comunicación y las políticas neoliberales) y comprender la tensión entre escolarización y autonomía en la trama comunicacional de la microesfera pública educativa, enmarcada en dos macro-atravesamientos:

1) un atravesamiento diacrónico que considere los «tiempos largos» que van de la protoglobalización (la conquista de América) a la tardoconquista (la globalización) (6), en un entramado que se resignifica y se rearticula continuamente a través de la historia;

2) un atravesamiento sincrónico, considerando el juego entre una imagen posmoderna de los efímero y lo equivalente en las relaciones de poder, por un lado, y una narrativa poscolonial que construye una trama donde no se diluye la observación de la materialidad pesada del poder denso, por otro.

La constelación de propuestas, de trayectorias de nuestra práctica, más que continuar el camino de las inscripciones, o contribuir a formular estrategias en el sentido de diseños y dispositivos de un lugar para que otros recorran, debe –acaso– permitir que los sujetos se reconozcan, que las voces se pronuncien y que las tácticas se articulen, traspasando las fronteras creadas por la escolarización y entretejiendo una comunicación que se reavive en formas de resistencia y transformación.

## **2.2. De la «educación para la comunicación» a la educación en comunicación**

Repensar la comunicación en la educación en el sentido que venimos proponiendo, significa reconocer esa comunicación, en la trama del desorden cultural, en los ámbitos educativos. Pero, inmediatamente, significa desordenar todo un imaginario que ha sido tejido alrededor de la representación de «educación para la comunicación», poner en crisis ese imaginario y esa representación cristalizada y hacerlo, precisamente, desde la situación de las revolturas que revuelven el sentido de la educación misma.

El obstáculo clave en la mayoría de los proyectos de educación en comunicación ha sido, y es, naturalizar la dimensión escolarizante de la educación, haciendo que sólo fuera posible pensar y proyectar la «educación en comunicación» desde el anudamiento de un significante (la educación) con un significado (la escolarización). Como todo anudamiento imaginario, éste responde a determinados intereses de una «lógica identitaria conjuntista» construida a lo largo de la historia, que hace que esa representación imaginaria obture otras posibles y obnubile diferentes sentidos que quedan acallados.

Anudar la educación a la escolarización significa reducir el sentido de la educación: el alcance de la significación de la educación no logra sobrepasar la idea de escolarización, y esto penetra fuertemente en los proyectos de «educación en comunicación». En este horizonte restrictivo (represivo) naturalmente se producen ciertos desplazamientos representativo-conceptuales adyacentes: la «educación en comunicación» es entendida solamente como «educación para la comunicación», y esta significa, regularmente, «escolarizar la comunicación».

Esta significación, sin embargo, ha tenido dos alcances; el primero es el anteriormente enunciado: el sentido de «educación en comunicación» es «educación para la comunicación»; el segundo ha sido percibir los problemas y los procesos desde esa matriz restrictiva de sentido, es decir, percibir a la «comunicación en la educación» como una significativa perturbación a la educación; la comunicación, en la trama de la cultura, es la que viene a desordenar la «educación». Pero, en realidad, lo que viene a perturbar y desordenar la

comunicación es la escolarización, contribuyendo a poner en crisis la hegemonía de una forma histórico-social de la educación: la esolarizada. Con todo, esta situación también permite alentar la reconstrucción de sentidos olvidados, perdidos o reprimidos por ese anudamiento entre educación y escolarización: la comunicación, en la trama de la cultura, viene a desordenar la matriz restrictiva de sentido y a producir «estructuras disipativas» de sentido, de manera que instaura la posibilidad de pensar, recrear e imaginar nuevos sentidos de la educación más allá de la escolarización. Esos nuevos sentidos tienen que reconectarse con la matriz de sentido que articula, en una dimensión histórico-social, a la educación con la autonomía.

La autonomía significa la "instauración de otra relación entre el discurso del Otro y el discurso del sujeto" (Castoriadis, 1993a, I: 178). Significa que nuestra palabra debe tomar el lugar del discurso del Otro (discurso que está en nosotros y nos domina, nos configura y nos actúa). En la «educación en comunicación», autonomía significa, entonces, instituir un campo para la palabra.

En el sentido psicoanalítico, la autonomía no debe entenderse como que lo inconsciente sea conquistado por la conciencia (como parece sugerir la máxima de Freud: "Wo es war, soll Ich werden"), lo cual constituye la finalidad de la «lógica identitaria conjuntista» (Castoriadis, 1993a) cuando instituye el pensamiento como «razón» (reconocible en todas las empresas histórico-sociales civilizadoras de «bárbaros», desde las conquistas hasta la globalización de la nueva derecha). Para Castoriadis, la frase de Freud debe completarse con "... donde Yo soy/es, Ello debe emerger" (Castoriadis, 1993b: 93), ya que con el surgimiento continuo, incesante e incontrolable de nuestra imaginación radical nos hacemos humanos y vivimos una existencia autónoma. «Pronunciar la palabra» no es ordenar racionalmente el mundo; la palabra no es logos. «Pronunciar la palabra» es liberar el flujo de las representaciones y los sueños; es, como afirmaba Paulo Freire, «pronunciar el mundo», un mundo que no se apoya en ninguna re-presentación «dada», sino en un sueño común. Porque la creación de la sociedad instituyente es, en cada momento, «mundo común» (kosmos koinos): posición (más allá de «lo puesto») de individuos y relaciones, de voces y sujetos, de significaciones y aprehensiones comunes.

La «educación en comunicación» es, inmediata y regularmente, imposible (al menos en relación con la autonomía), desde el punto de vista «lógico» (de la lógica identitaria). Esa imposibilidad consiste en que debe apoyarse en una autonomía aún inexistente, pero para ayudar a crear la autonomía del sujeto. Es decir: la imposibilidad de volver autónomos a quienes están en el marco de una sociedad heterónoma instituida, a la cual han interiorizado. La salida de esta aparente imposibilidad es la política, como hacer pensante que "tiene por objeto la institución de una sociedad autónoma y las decisiones relativas a las empresas colectivas" (Castoriadis, 1993b: 97). Un hacer pensante que sabe que no hay sociedad autónoma sin mujeres y hombres autónomas/os, ni a la inversa. La «educación en comunicación», entonces, es siempre política; es institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto

liberación de la capacidad de hacer pensante, que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual (cfr. Castoriadis, 1993c).

La «educación en comunicación», en cuanto poder instituyente, trabaja postulando a los sujetos como autónomos (como punto de partida) para que, en la conquista y desarrollo de su autonomía, instituyan una sociedad autónoma con individuos autónomos, que rebasen las expectativas de efectividad, funcionalidad, organización racional, eficiencia, claridad y distinción, y que construyan la autonomía: imposibilidad lógica (del *legein* instituido) a la vez que íntegra y radical posibilidad creativa.

## Notas

Este trabajo fue publicado originalmente en *Question* N° 1, en septiembre de 2000.

1: El presente trabajo es un adelanto del Capítulo 3 del libro de Jorge A. Huergo, con la colaboración de María Belén Fernández y Prólogo de Jesús Martín-Barbero, *Territorios de Comunicación/Educación* (título provisorio) que está en proceso de edición por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia.

2: Para los argentinos, hay otra estética que posee un contenido trágico. El arquetipo de nuestra posmodernidad es nada más ni nada menos que la «desaparición de los cuerpos», pero no en una forma figurada o virtual, sino como entramado del genocidio, que inauguró una nueva forma de hacer política desde la resistencia: las «Madres de Plaza de Mayo», encarnación de los cuerpos desaparecidos (de sus hijos).

3: Véase sobre esta cuestión, y la relación entre *lexis* y *praxis* en la constitución de «lo público», Hannah Arendt, *La condición humana*, 1993 (Capítulo II: "La esfera pública y la privada").

4: La «sociedad» constituye una representación imaginaria que contiene la totalidad de las variedades y la cristalización de la mutabilidad de toda/cualquier «sociedad».

5: Entendido como «campo de significación» y no sólo reducido al vocabulario.

6: Cuyo arquetipo, en nuestro caso argentino y en muchos países de América Latina, es la desaparición del otro.

## Bibliografía

ARENDR, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

BARBERENA, M. y M. B. Fernández (1997), "Infancia: un viejo sujeto, un nuevo sentido", ponencia en el IX Encuentro de FELAFACS: Los desafíos de la comunicación globalizada, Universidad de Lima, Perú.

BOURDIEU, P. y J.-C. Passeron (1981), *La reproducción*, Barcelona, Laia.

BRUNNER, J. J. (1992), "América Latina en la encrucijada de la Modernidad", en AA. VV., *En torno a la identidad latinoamericana*, México, Opción-FELAFACS.

CARLETTI, A. (1996), "Sistemas caóticos y azar: los límites de la ciencia moderna", en Díaz, E. (ed.), *La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires, Biblos.

CASTORIADIS, C. (1993a), *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 Tomos, Buenos Aires, Tusquets.

CASTORIADIS, C. (1993b), "Psicoanálisis y política", en *El mundo fragmentado*, Montevideo, Nordan-Altamira.

CASTORIADIS, C. (1993c), "Poder, política, autonomía", en *El mundo fragmentado*, Montevideo, Nordan-Altamira.

- FERRY, J.-M. (1992), "Las transformaciones de la publicidad política", en Ferry, J.-M., D. Wolton y otros, *El nuevo espacio público*, Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995), *Consumidores y ciudadanos*, México, 1995.
- HUERGO, J. (1998), "Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía", en Revista *Nómadas*, N° 9, Santafé de Bogotá, Universidad Central.
- HUYSEN, A. (1989), "Guía del posmodernismo", en Casullo, N. (comp.), *El debate modernidad-posmodernidad*, Buenos Aires, Puntosur.
- KAPLÚN, M (1989), "Video, comunicación y educación popular: Derroteros para una búsqueda", en P. Valdevellano (ed.), *El video en la educación popular*, Lima, IPAL.
- KEANE, J. (1995), "Structural Transformations of the Public Sphere", en *The Communication Review*, N° 1, San Diego, University of California.
- KUSCH, R. (1975), *La negación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Cimarrón.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, M. y M. G. Gómez Fries (1997), *Los niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*, Santafé de Bogotá, Ministerio de Comunicaciones-DNP-UNICEF.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1996), "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en Revista *Nómadas*, N° 5, Santafé de Bogotá, Universidad Central.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1998), "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad", en *Rev. Oficios Terrestres*, N° 5, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).
- MCLAREN, P. (1995), *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- PICCINI, M. (1999), "Transversalidades: De las teorías de la recepción a una etnología de la cultura", en M. Piccini, G. Scmilchuk y A. Rosas, *Recepción artística y consumo cultural*, México, Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- SARMIENTO, D. (1949), *De la educación popular [1849]*, Buenos Aires, Lautaro.
- Simmel, G. (1939), *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*, 2 Vol., Buenos Aires, Espasa Calpe.
- URRESTI, M. (1994), "La discoteca como sistema de exclusión", en M. Margulis y otros, *La cultura de la noche*, Bs. As. Espasa Calpe.