

**INVESTIGACIÓN**

12 FEBRERO, 2015 | REVISTA AUTÓNOMA DE COMUNICACIÓN RACOMUNICACIÓN

# Notas taquigráficas para la intervención desde comunicación-educación en ámbitos de educación de jóvenes y adultos<sup>[1]</sup>

## Steganographic notes for the intervention from Communication-education in youth and adult ambits

Darío Martínez\*

**Resumen**

*A partir de un marco de trabajos de investigación en ámbitos de educación de adultos en La Plata, se presentarán una serie de consideraciones destinadas a la intervención –desde una perspectiva comunicacional– en espacios de estas características. En este campo existe una larga tradición de propuestas teóricas y metodológicas que se han sedimentado y que, en la actualidad, necesitan ser resignificadas a la luz de las nuevas configuraciones subjetivas y de los discursos que la cultura mediática ha permeado en torno de lo educativo. Siguiendo la propuesta de Renato Ortiz quien considera que las ciencias sociales son una especie de taquigrafía de lo social, presentaremos un breve desarrollo para la investigación y la intervención comunicacional en los espacios educativos mencionados.*

**Palabras clave:** *comunicación, educación, cultura, tradiciones, intervención*

**Abstract**

*This paper arises from a framework of different researchs in ambits of adult education in La Plata. Its aim is to present a number of considerations intended to intervene, from a communicational perspective, spaces of these features. In this field, there is a long tradition of theoretical and methodological approaches that have settled down and that now need to be re-signified in the light of new subjective configurations and speeches that media culture has impregnated around educational aspects. Following the proposal of Renato Ortiz,*

who believes that social sciences are a sort of steganography for social relationships, this paper presents a brief development of research and communicational intervention in these educational spaces.

**Keywords:** communication, education, culture, traditions, intervention

\*\*\*\*\*

Los esfuerzos por comprender las transformaciones culturales que ocurren en ámbitos educativos de jóvenes y adultos han desarrollado conceptos y esquemas metodológicos que también se inscriben en las problemáticas generales de las ciencias sociales. Es decir, es posible encontrar dilemas propios de un subcampo específico articulados con otros de carácter macro que los engloba, al mismo tiempo que lo impregna de sus preocupaciones y tensiones irresolutas. Además, las coyunturas históricas de nuestro continente operan —a veces, subrepticamente y otras con irrupciones sonoras— en los sujetos y en las instituciones para inclinar el juego hacia uno de los polos de la relación de fuerza en cuestión. La historicidad, en este sentido, se torna inevitable en el marco de los intentos de analizar desde la perspectiva de las ciencias sociales porque es infructuoso buscar encontrar una explicación universal, con leyes y categorías que se presenten como atemporales.

Renato Ortiz (2004) propone una metáfora que ilustra las prácticas de interpretación que realizan las ciencias sociales. Sostiene que estas ciencias son una suerte de *taquigrafía de lo social*:

El lenguaje taquigráfico es por cierto menos extenso, más abstracto que el lenguaje corriente, es un código simplificado con un número de palabras más reducido. En ese sentido, se aleja de lo real, buscando cifrarlo por medio de notaciones más genéricas. Pero su universalidad, para dar cuenta de lo que pasa, remite a la situación que intenta describir. [...] Por eso la historia de las ideas es simultáneamente historia conceptual y de los contextos en los cuales se producen las categorías analíticas (pp. 22-23).

El pulso social transcurre a un ritmo que excede a los *dispositivos de captura* con los que se cuentan en los espacios de investigación en ciencias sociales. De ahí que la taquigrafía se erija en una notación genérica, que es diferente a considerarla como universal, manteniendo como única certeza la imposibilidad de construir objetos de investigación totalizadores. Lo genérico tampoco incluye la prisa irreflexiva sino que obliga al reconocimiento del mundo como el “material de la existencia de las ciencias sociales” (Ortiz, 2004, p. 22).

En varias investigaciones de educación de jóvenes y adultos se encuentran *notas taquigráficas*, en el sentido que venimos desarrollando, que buscan historizar las características de una problemática generada por una desigualdad social. La mayor parte de ellas tratan aspectos vinculados con los elementos pedagógicos implementados en el desarrollo de iniciativas de alfabetización y, en otros casos, se analizan los fundamentos de políticas destinadas a hombres y mujeres que no finalizaron sus estudios. Aunque se mencionen, *grosso modo*, los matices de las investigaciones, las preocupaciones de es-

te campo se vincularon principalmente con la necesidad de intervenir y dar una pronta respuesta a un sector específico de la población, a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX, que era analfabeta (por ejemplo, basta mencionar a las organizaciones obreras anarquistas que tenían escuelas para obreros y que, a la vez, eran dirigidas por obreros). Primaba aquí la intencionalidad política, sobre la indagación tendiente a la construcción de conocimientos en la materia. Con lo anterior sólo se quiere indicar cómo se fue originando un campo; para nada se quiere aludir a que las prácticas políticas son previas a la construcción de conocimientos ni a la inversa. Más bien, se pretende indicar la existencia de organizaciones que fueron estructurando sus problemáticas —sean preguntas o inquietudes— estructuradas en sus concretas intervenciones políticas.

### ***Las tradiciones fundantes***

Una aclaración que parte del contexto histórico. Los términos *educación de adultos* (el sujeto joven se incorporó como una problemática en este campo recién en los años 80) llegaron a América latina luego de la Segunda Guerra Mundial. La presencia de un conjunto de analfabetos, excluidos de la participación social y económica, establecía que mediante la instrucción se podría resolver su propia marginalidad. Allí comenzó un periodo de institucionalización de la educación de adultos, gracias a organismos internacionales, como la Unesco, que ocupa los espacios que antaño poseían las organizaciones sociales obreras. Entre los intereses oficializantes de la Unesco, siempre leídos entre las líneas de los documentos públicos, estaba la legitimación de un control mayor sobre los trabajos alternativos más autónomos y contestarios (Rodríguez Brandao, 1993, pp. 49-50).

Aquí se encuentra un punto de contacto con las reflexiones ya clásicas de Immanuel Wallerstein (1993), quien describe la internacionalización de las ciencias sociales. La emergencia de los Estados Unidos como potencia mundial, posterior a 1945, también se constata en el número de especialistas, redactores de los informes, por ejemplo, de la Unesco. Al romperse la lógica mundo civilizado/resto del mundo, que antiguamente se resolvía con disciplinas tales como la antropología o los estudios orientales que eran superadas por el dinamismo de los contextos históricos, se establece una lógica de estudios por áreas.

En esta reestructuración de las ciencias sociales, sumado a la expansión de los sistemas universitarios en todo el mundo, se puede inscribir a los estudios vinculados con la educación de adultos. Un objetivo normalizador propuesto por los sistemas de decisión mundial se hizo extensivo para lograr la especialización por el estudio por áreas e ir logrando un mayor grado de autonomía respecto de las investigaciones que se pudieran realizar desde la antropología clásica de los sectores campesinos o indígenas analfabetos.

A los métodos de producción de conocimientos estipulados por las posiciones hegemónicas articuladas con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y al comienzo de las geoestrategias de la Guerra Fría, en algunos contextos latinoamericanos surgieron movimientos de reacción en contra de estos

designios prefigurados. En especial, podemos aludir a una serie de prácticas que fueron aconteciendo en el campo de la comunicación y de la educación. Para el primer caso, es oportuno mencionar los denodados intentos por alcanzar una definición de comunicación que se escabullera de los corsés que pretendían reducirla a los elementos informacionales en detrimento de los aspectos más relacionados con lo experiencial y lo humanístico. Antonio Pasquali (1970) tal vez sea quien condensó, en ese momento histórico, esta postura:

Por comunicación o relación comunicacional entendemos aquella que produce (y supone a la vez) una interacción biunívoca del tipo del con-saber, lo cual sólo es posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional (Transmisor-Receptor) rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor. [...] Comunicarse [...] implica en uno de sus momentos un aporte trascendental de objetivar, de poner al otro en cuanto tal, como alteridad vinculada a un sujeto que no se enajena en esta operación (pp. 50-51).

Para el segundo caso, los esfuerzos se volcaban hacia el intento de escapar a las circunscripciones que vincularan a la educación con la transmisión mecánica, de un educador a un educando, de contenidos ahistóricos. La obra de Paulo Freire se tornó central para proponer una conceptualización diferente a la extendida *educación bancaria*:

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica 'bancaria', pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos (Freire, 1999: 86).

Con estas menciones se logra inferir un movimiento sincrónico entre dos espacios disciplinares. Las preocupaciones por huir de las posturas mecanicistas que establecían lugares fijos en las relaciones sociales eran compartidas por las definiciones que surgían del proceso histórico latinoamericano del cual partían estos intelectuales. Ensanchar el carácter desarreglado y humanista de la comunicación y la educación se convertía en una respuesta certera a los evidentes planes que habían sido diseñados por los países centrales para nuestro continente. Tanto Pasquali como Freire, con sus variados matices e interpretaciones de sus seguidores, sintetizaron las afirmaciones precursoras que dejaron abierta la oportunidad de construir respuestas políticas, desde el interior mismo de América Latina, ante la pretensión universalizadora. Actualmente, ciertas respuestas que se dieron pueden ser leídas como ingenuas o demasiado optimistas frente al poder real y concreto que tuvieron las naciones más poderosas para desarticular sin mayores contratiempos estas reacciones. Sin embargo, resulta insoslayable otorgarles el carácter posibilitador de otros horizontes de acción, ya sea en actores, en instituciones, en movimientos, que se congregaron para llevar a cabo prácticas políticas que anhelaran el diseño propio de un futuro político diferente. Al menos, se pergeñó un imaginario de resistencia y de capacidad creativa.

Estas disputas también impregnaron las iniciativas relacionadas con la educación de adultos, denominadas a partir de las estrategias de alfabetización que se buscaban implementar en escenarios urba-

nos o rurales. Mientras que desde las estrategias de los organismos de cooperación internacional se entendía a la alfabetización como la decodificación de la palabra escrita, otras propuestas latinoamericanas la concebían a partir de la lectura crítica del contexto histórico, es decir, más allá de la lectura y la escritura del texto propiamente dicho. En una afirmación de Paulo Freire se resume esta postura que engloba a los elementos educativos también como una definición ético-política: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (Freire, 1991).

La formación de sujetos críticos de su entorno era una alternativa frente a las estrategias que tenían por norte la decodificación técnica de la palabra escrita. Esta tensión entre ambas posturas se resolvía en el campo social, mediante contiendas políticas teñidas de alta beligerancia, antes que en las instituciones universitarias o en debates académicos encabezados por investigadores involucrados en la temática. Los sentidos de la educación de adultos se inscribían en la disputa por una nueva articulación hegemónica en el contexto del desarrollismo.

### ***Los horizontes de intervención***

El campo de comunicación-educación surge como una respuesta contrahegemónica al difusionismo desarrollista y a la modernización planificada para sacar del atraso a las sociedades tradicionales del continente latinoamericano (Huerdo, 2005). Paradójicamente, al mismo tiempo que se propone la inclusión de modificaciones modernizadoras en el sistema educativo —adoptada con creciente interés por la Unesco—, crecen los índices de analfabetismo (Mattelart, 1993). Entre la conformación de un campo científico como el aludido y la mención a una estrategia puntual, contenida dentro de otra de carácter macro, se encuentra en momentos de fuerte confrontación para que la educación de adultos sea nombrada de una u otra forma. Desde la perspectiva comunicacional, aquí sostendremos que en la clave de los intelectuales latinoamericanos se percibía a las estrategias de alfabetización como una instancia más, entre otras tantas, destinada a cuestionar las políticas de dominación que se instrumentaban en políticas de comunicación.

Bajo esa dimensión, en el interior mismo de las ciencias sociales, el campo de comunicación-educación reviste un carácter estratégico al promover la construcción de alternativas y trayectorias prácticas que instalen otros significados posibles para describir e interpretar los contextos históricos (Huerdo, 2005). Este carácter se define por su manifiesta voluntad de intervención, en escenarios institucionalizados o bien en vías de serlo, al imaginar y proponer líneas de acción concretas. Es decir, trasciende la intervención concebida exclusivamente como una práctica de producción de conocimientos limitada a espacios académicos, para ubicarla en la tensión entre la acción y la reflexión. Para complementar, también es preciso manifestar que la propia investigación académica —en tanto la búsqueda de un conocimiento sistematizado, de acuerdo con ciertos métodos teóricos y metodológicos— ha sido fuertemente determinada por las prácticas de intervención (Morabes, 2004).

Ahora, ¿cómo pensar a partir de nuevas lógicas de intervención en el conjunto de lo social, donde el sujeto que se está formando en estas prácticas de comunicación-educación ya no es el actor político que participaba en la negación del capitalismo, tal como lo preveían históricamente las estrategias de educación de adultos? Un punto de inicio de la búsqueda de mínimas certezas radica en precisar la operatoria de tradiciones que fueron sedimentando geológicamente prácticas de intervención que obturaron la emergencia de otras que alcanzaban un mayor reconocimiento cultural de sus destinatarios. Quizás lo anterior ocurrió porque agentes que realizaron sus prácticas en el momento de mayor ebullición crítica a los discursos dominantes, en términos continentales, percibieron que existía un *lavado* del sentido político que dio origen a la educación de adultos. La resignificación del sentido político de acuerdo con variables contextuales estratégicas o coyunturales siempre estuvo en discusión en los ámbitos que venimos problematizando. Pero lo que ha prevalecido como su núcleo más conservador ha sido la reiteración de consignas y lemas de los *padres fundadores* que redundó en afirmaciones dogmáticas y la supuesta naturaleza de una práctica educativa desarregladora, camuflada en actividades lejanas a la escolarización y próximas a las alternativas lúdicas, que naturalizaron la visión de la desigualdad social por parte de los sujetos.

En este sentido, la contemporaneidad indica otras variables que será preciso considerar en los diálogos en torno de la formación crítica de sujetos desde comunicación-educación. La restitución de la presencia del Estado y la primacía del discurso político sobre el económico son las que aparecen en un primer plano en ámbitos de la educación de adultos. Si bien algunos de ellos todavía no han sido interpelados por este clima de época, tal vez sea posible reactualizar las tradiciones más críticas con otro tipo de subjetividad configurada en las estructuras del sentir de la cultura mediática. Dentro de este proceso, complejo, lodoso, las ciencias sociales tienen que jugar su partido para revertir el sentido común del neoliberalismo que todavía opera marcando cuáles son los horizontes de futuros posibles. Ese sentido común, vigente en prácticas culturales, se manifiesta en nuestros espacios de intervención en la consideración de las situaciones actuales como la única viable y en la ausencia de problematización de la invisibilidad a la que se redujo a la educación de adultos. Así, en este marco, estas notas taquigráficas se inscriben en los márgenes del campo social, campo por demás extenso, pero que no se abisman ante la tarea inconmensurable de construir trayectorias prácticas que apunten a la formación de sujetos que desafíen los discursos mineralizados del neoliberalismo que asoló el continente

## Fuentes

Freire, P. (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1999), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.

Huergo, J. (2005), *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*, La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Mattelart, A. (1993), *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Buenos Aires: Fundesco.

Morabes, P. (2004), Algunas estrategias para mirar/ nos en la investigación. *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, 29.

Ortiz, R. (2004), *Taquigrafiando lo social*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Pasquali, A. (1970), *Comunicación y cultura de masas*, Caracas: Monte Ávila.

Rodriguez, C. (1993), "Caminos cruzados: formas de pensar y de hacer educación en América Latina", en Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (Eds.), *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Wallerstein, I. (1993), *Abrir las ciencias sociales*, Lisboa: Report of the Gulbenkian Commision on the Restructuring of the Social Scienes.

[1] Este artículo se inscribe dentro del Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID) de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, que se denomina "Memorias y prácticas socioeducativas emergentes de comunicación-educación". A su vez, este proyecto está vinculado a otro, perteneciente al Programa Nacional de Incentivos a la investigación, llamado "Problemáticas emergentes y líneas de investigación en Comunicación-Educación en Argentina", dirigido por la lic. Paula Morabes.

\* **Darío Martínez** Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Becario de Conicet. Docente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Argentina. Correo electrónico: [dariogmart@yahoo.com.ar](mailto:dariogmart@yahoo.com.ar) / [dariogmartinez@gmail.com](mailto:dariogmartinez@gmail.com)