

Otros títulos de Edulp

La experiencia interpelada
Glenda Morandi y Ana Ungaro
(coordinadoras)

F(r)icciones pedagógicas
Escrituras, sexualidades y educación
agustina peláez - val flores (coordinadoras)

Vivir con virus
Marta Dillon

*Violencia contra las mujeres,
discurso y justicia*
Manuela Graciela González (compiladora)

Cuerpos minados
José J. Maristany - Jorge L. Peralta
(compiladores)

Entre los ricos y variados aportes que grupos de investigación vienen haciendo podrá verse la vuelta incesante pero renovada a pensamientos fundacionales como el de Paulo Freire o la huella de aportes fundamentales, como el de Jorge Huergo. Pero también una producción propia que, inspirada en ellos, busca explorar nuevos modos de pensar y de hacer, incorporando por ejemplo miradas desde la etnografía escolar o desde los estudios culturales.

Gabriel Kaplún. Universidad de la República, Uruguay.

Esta obra invita a leer la diversidad de enfoques que evocan el campo académico de la comunicación-educación. Un campo que es rico en reflexiones, que está cambiando rápidamente desde las políticas públicas, los programas y las prácticas específicas del aula virtual o presencial, así como en las instituciones y actores que intervienen.

Delia Covi Druetta. UNAM, México.



PAULA MORABES Y DARÍO MARTÍNEZ (compiladores)

Miradas en articulación

PAULA MORABES Y DARÍO MARTÍNEZ (compiladores)

Miradas en articulación

Trayectorias y territorios en comunicación/educación

PRÓLOGOS
Gabriel Kaplún - Delia Covi Druetta



educación



Paula Morabes es Directora del Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso (COMEDI) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora Titular de Investigación en Comunicación y Educación y de Metodologías de Investigación, en grado y posgrado en la UNLP. Ha publicado numerosos trabajos y dirigido diversos proyectos de investigación vinculados a la conformación del campo académico de investigación en Comunicación/Educación. Coordinadora del Grupo de Trabajo de Comunicación y Educación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC).

Darío Martínez es Doctor en Comunicación. Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Profesor Adjunto Regular de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Fue becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con lugar de trabajo en el COMEDI.





Miradas en articulación



Miradas en articulación
Trayectorias y territorios en comunicación/ educación

PAULA MORABES
DARÍO MARTÍNEZ
(compiladores)



Miradas en articulación : trayectorias y territorios en comunicación-educación / Eva Da Porta ... [et al.] ; compilado por Paula Morabes ; Dario G. Martínez . - 1a ed. -

La Plata : EDULP, 2019.

184 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-4127-89-1

1. Comunicación. I. Da Porta, Eva II. Morabes, Paula , comp. III. Martínez , Dario G., comp.

CDD 302.2

Miradas en articulación

Trayectorias y territorios en comunicación/ educación

PAULA MORABES - DARÍO MARTÍNEZ (compiladores)



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

Primera edición, 2019

ISBN N.º 978-987-4127-89-1

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723

© 2019 - Edulp

Impreso en Argentina

Agradecimientos

A la Dra. Delia Covi y al Dr. Gabriel Kaplún, Presidenta y Director Científico de la Alaic, Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación, quienes con enorme generosidad y rigurosidad han escrito los prólogos de este libro.

A los coautores de este trabajo, nuestros maestros y colegas de más de veinte años de recorridos compartidos en el campo de comunicación/educación, de la Alaic y de la Red de Cátedras y equipos de investigación e intervención en Comunicación/Educación de Argentina, RED COMEDU, que han compartido sus trabajos y reflexiones para esta publicación.

A la Dra. Florencia Saintout, Decana (2010-2018) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), compañera, amiga y articuladora de luchas y desafíos en este camino por un mundo más justo para las mayorías oprimidas.

A la Dra. Andrea Varela, actual Decana (2018) de la Facultad continuadora y fortalecedora de este proyecto político-académico de una Universidad pública, democrática e inclusiva.

Al Dr. Facundo Abalo, director de la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, y a su equipo.

A los investigadores, becarios y adscriptos del Centro de Investigación en Comunicación Educación y Discurso (COMEDI), algo así como “nuestro lugar” en el mundo académico.

A nuestras familias, parejas e hijas, que acompañan nuestro trabajo en el día a día.

A Jorge Huergo, siempre.



Índice

Palabras preliminares

Gabriel Kaplún..... 11

Prólogo

Delia Crovi Druetta..... 15

(Re) Configuraciones y recorridos teóricos en la investigación en Comunicación/Educación.

Aportes situados para el mapa de un campo estratégico 19

Paula Morabes

Comunicación/educación como campo

de problematizaciones 53

Eva Da Porta

La alfabetización digital, más allá del uso de las herramientas.

Retos para la formación de ciudadanos en sociedades

participativas 73

Luz María Garay Cruz

Desde la imagen: una mirada al campo

comunicación/educación..... 91

Gabriela Cruder

La producción de subjetividades en experiencias

y trayectorias prácticas en Comunicación/Educación 115

Sandra Poliszuk y Cristina Cabral

Comunicación/Educación en la FCEdu |UNER.

Una mirada a las prácticas académicas 133

Celina Morisse, Mariana Perticará y Gabriela Bergomás

**Escuela y sexualidades: aportes teóricos y perspectivas
para su abordaje desde la comunicación/educación..... 147**

Vanina Vissani

**Breve recorrido por las políticas públicas de la educación
de jóvenes y adultos en provincia de Buenos Aires
y la Argentina (2003-2014)..... 159**

Darío Martínez

Comunicación y educación: más allá del optimismo tecnológico y más acá del pesimismo político

Los últimos veinte años han puesto a la comunicación/educación (como prefería nombrarla Jorge Huergo) frente a nuevas posibilidades, problemas y desafíos.

Por un lado el contexto sociotécnico de Internet y la penetración de las microtecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana abrieron nuevas posibilidades para la búsqueda de formas dialógicas de educación y comunicación. Además de consumir lo que los medios ofrecen tenemos hoy más posibilidades que hace veinte años atrás, de decir nuestra palabra y comunicarnos con otros. Por otra parte, la hiperabundancia de información disponible en la red ha contribuido a minar el papel del educador como transmisor de saberes, un papel que ya estaba en cuestión por los procesos de destitución de las instituciones educativas en contextos de posmodernidad y retirada del estado. Todo esto podía generar un espacio potencialmente más propicio para alterar el modelo educativo tradi-

cional transmisivo y “bancario”, como lo bautizara Freire medio siglo atrás. Podía además alentar y facilitar un uso mucho más activo y creativo de los medios en ámbitos educativos. Pero también se trata, vale decirlo, de condiciones que pueden alentar la banalización del debate público, el vaciamiento de sentido de las instituciones educativas y un uso instrumental de las nuevas tecnologías al servicio de las viejas pedagogías. Cabe entonces preguntarse cuánto de estas potencialidades dialógicas se han desarrollado en estos años o cuántos de estos “adelantos hacia atrás” se han producido. Esta es, precisamente, una de las preguntas que este libro ayuda a responder.

Este nuevo contexto sociotécnico tuvo también derivaciones en las políticas públicas. La historia latinoamericana de las prácticas en comunicación/educación incluye muchas iniciativas estatales y comunitarias de radio o televisión educativa, alfabetización mediática o educación para la recepción crítica. Pero nunca como en estos últimos veinte años -y especialmente en los últimos diez- han existido iniciativas de tan amplio alcance y con tantos recursos como los generados por los programas estatales de alfabetización e inclusión digital en varios de nuestros países. Cabe plantearse entonces algunas preguntas en el campo comunicación/educación. Por un lado cuánto aprovecharon estos nuevos programas la experiencias y los aprendizajes generados por sus antecesores. Por ejemplo para evitar que un nuevo cementerio de equipamiento tecnológico subutilizado se sumara a alguno de los anteriores. Si se evitó esta vez -o no- el optimismo tecnológico que supone que la sola presencia de un nuevo dispositivo asegura su uso con sentido o, incluso, que es capaz de alterar por sí solo las relaciones pedagógicas en las instituciones educativas.

El libro ayudará también a responder preguntas como éstas desde la experiencia argentina reciente, donde las políticas públicas de inclusión digital se dieron en un contexto de restitución estatal, discurso igualitario y construcción social del derecho a la comunicación. Pero incluye una revisión de los programas estatales que se desarrollaron en México en estas dos décadas, lo que ofrece un punto de comparación interesante para analizar similitudes y diferencias entre estas experiencias. Esta mirada desde otro lugar geográfico y

otro contexto político puede permitir un balance más equilibrado de lo que estos esfuerzos lograron y dejaron, lo que tuvieron de fuerza instituyente y lo que arrastraban de reafirmación de lo instituido. Ahora que el pesimismo político domina en muchos espacios sociales e intelectuales es importante ver qué dejó la marea.

El campo comunicación/educación nació como un lugar de encuentro en las prácticas de educadores y comunicadores, o de educocomunicadores, que también los hubo y habrá. Prácticas muy diversas, por cierto: educación popular en la escuela y los movimientos sociales, tecnología educativa, educación para la salud, extensión rural, entre otras. Las perspectivas teóricas y conceptuales en las que abrevaban eran también diversas: pedagogías crítico-emancipadoras, comunicación dialógica alternativa, enfoques conductistas y difusionistas. Pero el vínculo de estas prácticas con la academia era principalmente indirecto: los educadores y comunicadores que las protagonizaban utilizaban la producción académica que consideraran útil, pero pocos de ellos tenían inserción universitaria o en los sistemas de investigación institucionalizados.

A fines de los 80 comenzó un proceso de incorporación de muchos de estos educocomunicadores en ámbitos académicos y empezaron a generarse allí espacios de formación profesional, investigación y producción teórica en comunicación/educación. Este fenómeno probablemente se acentuó en los últimos veinte años: cursos u opciones de salida profesional en las carreras de grado en comunicación y -más raramente- en educación; especializaciones y maestrías en comunicación y educación; grupos y proyectos de investigación. Cabe entonces preguntarse qué han producido estos educocomunicadores académicos, qué aportaron a la vida universitaria, a la construcción del campo profesional, a la producción de conocimiento y al debate teórico sobre comunicación/educación. Y si lograron escapar -y cómo- de las lógicas perversas del trabajo académico, que pueden alejar de las prácticas sociales y reducir el diálogo con los actores no universitarios. A responder estas preguntas contribuirá también este libro, que reúne el trabajo de varios de estos grupos, principalmente argentinos.

Entre los ricos y variados aportes que éstos vienen haciendo podrá verse la vuelta incesante pero renovada a pensamientos fundacionales como el de Paulo Freire o la huella de aportes fundamentales, como el de Jorge Huergo, que se fue tan temprano y que este libro en cierto modo homenajea. Pero también una producción propia que, inspirada en ellos, busca explorar nuevos modos de pensar y de hacer, incorporando por ejemplo miradas desde la etnografía escolar o desde los estudios culturales. Hay también esfuerzos por “meterse” más en el campo educativo, algo que, quizás todavía falta desarrollar y que puede constituir uno de los desafíos para los próximos años. En efecto parecería que el movimiento para la constitución del campo o territorio, como insisten algunos de los autores- ha sido hasta ahora más desde la comunicación que desde la educación, incluso a pesar de la influencia freiriana. Creo que el campo-territorio comunicación/educación tendría mucho para ganar si se pensara también como educación/comunicación.

Cabe en definitiva preguntarse qué han dejado en el campo estos años transcurridos en una nueva ecología mediática, con nuevos espacios de producción intelectual y en nuevos contextos políticos. De qué modo estos contextos y espacios institucionales fueron aprovechados para trascender la mirada instrumental y asumir el reto de hacer de la educación un lugar para el diálogo de saberes, de la comunicación un espacio de producción de vínculos y sentidos para la transformación social.

El libro es un buen aporte para responder estas preguntas. Valió entonces el esfuerzo de escribirlo y vale ahora el de leerlo.

Gabriel Kaplún
Montevideo, abril de 2017

El vínculo de la educación con las comunicaciones es más antiguo que su propia investigación y análisis. Podemos suponer que desde las primeras experiencias educativas, la comunicación como intercambio simbólico entre sujetos situados en una realidad concreta, fue un hecho natural y probablemente espontáneo, que se acopló a la tarea de enseñar instalándose como un elemento nodal en ese proceso.

No obstante, desde que su investigación se hizo sistemática, más que la riqueza y multidimensionalidad de este vínculo, han sido las diferentes generaciones tecnologías aplicadas a la educación, las que han promovido reflexiones acerca de la comunicación-educación. Esos análisis se han enfocado desde perspectivas diversas: las políticas públicas, los actores, las instituciones, los procesos, las intervenciones o las prácticas docentes, los apoyos tecnológicos.

Un registro somero de la evolución de esos estudios, señala que el punto de vista más recurrente ha sido analizar los medios y desarrollos tecnológicos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. La prensa, el cine, la radio, la televisión, las computadoras y más recientemente la digitalización con toda su complejidad, fueron mar-

cando etapas y construyendo referentes de este campo académico. Así, es posible afirmar que desde mediados del siglo XX hasta fines de los años 70, el interés se centró en estudiar el uso educativo de los medios electrónicos. Desde los 80 hasta finales de siglo, crecieron de manera ostensible las reflexiones en torno al desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, TIC, percibidas como un gran acontecimiento técnico, diverso y singular, que vendría a solucionar algunos de los muchos rezagos educativos. Y en este nuevo siglo se ha acentuado el interés por los procesos de digitalización, que abarcan distintos escenarios sociales entre los cuales destaca la educación presencial o virtual.

Pero referir la construcción del campo y su devenir, no descarta la búsqueda de horizontes más abarcadores, en los cuales si bien la tecnología se coloca en un lugar destacado, es un elemento más a tomar en cuenta en el contexto de la relación interdiscursiva que establecen comunicación y educación¹. Es justamente la interdiscursividad la que permite una dialéctica de pares entre las dos disciplinas que dan origen y vida a la comunicación-educación. En este diálogo afloran puntos de encuentro y miradas divergentes que alimentan sus argumentaciones.

Como producto de varias décadas de ejercicio académico sobre el tema, contamos hoy con perspectivas que nutren la construcción de una epistemología de la comunicación-educación. En el libro *“Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/ educación”*, se plasman enfoques variados que abonan esa construcción teórico-metodológica.

Ante lo abarcador del tema y la imposibilidad de agotarlo, los autores de esta obra, como es lógico, reflexionan sobre aspectos puntuales del campo de estudio cercanos a sus trayectorias. Tal recorte de intereses permite valorar preocupaciones emergentes, que revelan la cercanía de estos académicos con la investigación, así como su proximidad con intervenciones y prácticas de comunicación-educación.

1 Valderrama H., Carlos Eduardo (2000). Coordinador. Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías. Colombia, Universidad Central – DIUC y Siglo del Hombre.

Del entramado complejo de visiones que los autores de esta obra construyen, destaco alguna: los vaivenes de las políticas públicas sujetas más a la voluntad de grupos en el poder que a una evolución tersa y generosa hacia la construcción de un destino mejor para la educación, clave de los desarrollos nacionales. En este contexto, programas, propuestas y acciones educativas, pueden tornarse pasajeros ante la fuerza de intereses coyunturales.

La importancia de seguir reflexionando en torno a las instituciones, otro de los temas abordados en el libro, no sólo resulta fundamental, sino que es necesario hacerlo renovando la mirada ante la participación de nuevos actores en la comunicación-educación, los que por cierto también son objeto de estudio en esta obra. Las tecnologías digitales han cambiado las dinámicas de gestión, evaluación y seguimiento educativo, por lo que es menester un análisis desde la comunicación, que permita vislumbrar la dimensión de estos cambios que trastocan las relaciones personales y crean en el nuevo espacio de la virtualidad, normas, costumbres y usos que delinear escenarios distintos para la gestión de la comunicación-educación.

Las prácticas educativas merecen, desde mi perspectiva, una mención especial. La investigación se ha ocupado de estudiar casos, referir experiencias configuradas por objetos de estudios construidos o simples acciones que se producen como resultado de programas y políticas públicas. No obstante, existe un espacio menos analizado: el de las prácticas docentes, ya sean estas presenciales o virtuales. Los ejercicios cotidianos de enseñar-aprender, proporcionan una riqueza empírica que pocas veces se capitaliza para enriquecer nuevas acciones o mejorar otras.

En las asociaciones nacionales o internacionales de investigación de la comunicación, pocas veces se abren espacios para referir, analizar, contextualizar e inferir resultados a partir de esos espacios que desde afuera se perciben como auténticas cajas negras en las que sólo sus actores conocen en detalle lo que sucede.

En los espacios de la docencia existe un gran caudal de conocimiento empírico que debe ser procesado mediante reflexiones y argumentos que los capitalicen para la comunicación-educación.

La docencia y la interdiscursividad de ambos campos, presentan siempre la posibilidad de registrar y teorizar, de crear una epistemología que recupere esas prácticas a los que todos los sujetos sociales hemos estado expuestos, en mayor o menor grado, a lo largo de nuestras vidas y desde diferentes roles.

Esta obra invita a leer la diversidad de enfoques que evocan el campo académico de la comunicación-educación. Un campo que es rico en reflexiones, que está cambiando rápidamente desde las políticas públicas, los programas y las prácticas específicas del aula virtual o presencial, así como en las instituciones y actores que intervienen.

Sin embargo y a pesar de su condición indisoluble, en materia de comunicación-educación aún existen resabios de una suerte de pugna entre dos disciplinas (comunicación y educación), recortadas por sus propios marcos teórico-metodológicos, así como por la construcción de sus historias. En este sentido, pensar en la integración de una obra que recoge miradas interdisciplinarias e interdiscursivas, en las que dichos campos se complementan y reconocen mutuamente, no sólo es un desafío sino que constituye una contribución explícita a la comunicación-educación. Es también alimento para nuevos trabajos de investigación y de registro de experiencias docentes, de la actividad de instituciones y actores. También lo es para la puntual revisión de políticas públicas en las cuales demasiadas veces, sólo se toma en cuenta a la comunicación cuando interviene mediando lo educativo con tecnologías, pero restando importancia a la comunicación como proceso vital de intercambio simbólico.

Campo académico en comunicación/educación, educomunicación, educación en comunicación, comunicación educativa, son nombres que designan un campo activo, dinámico, que ha ido construyendo trayectorias que lo reivindican y enriquecen. Esta obra es una nueva contribución al diálogo y al registro de esas trayectorias que nos definen como académicos involucrados en su devenir.

Delia Covi Druetta

Ciudad de México, abril de 2017

(RE) CONFIGURACIONES Y RECORRIDOS TEÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN. APORTES SITUADOS PARA EL MAPA DE UN CAMPO ESTRATÉGICO

PAULA MORABES

Institución: Comedi, FPyCS, UNLP.

Resumen: En este capítulo se realizará en una primera parte una caracterización teórica de las problemáticas, desde un anclaje regional, que presenta la investigación académica en Comunicación/Educación como parte del territorio más amplio y estratégico que conforman las trayectorias de intervención del campo, tanto en las instituciones educativas, como en las organizaciones sociales y en las políticas públicas que trabajan en la articulación entre comunicación y educación. A partir de ese modo específico de entender a la investigación académica en Comunicación/Educación proponemos una síntesis de las periodizaciones que identificamos en el campo desde la perspectiva que otorga un contexto situado en la Universidad Nacional de La Plata.² Buscamos así contribuir a las reflexiones más amplias que se están consolidando en la construcción de un mapa regio-

2 La Plata, Buenos Aires, Argentina.

nal del proceso de institucionalización de Comunicación/Educación en el campo académico en general y de investigación en particular.

1. Comunicación/Educación. Campo académico, investigación e intervención

A partir de esta situación de pugna continental, no es posible adscribir el problema de comunicación/ educación solo a los ámbitos académicos de manera endógena y despolitizada: siempre este campo ha reclamado una relación y articulación entre el campo de la producción de conocimientos académicos y el campo político-cultural. En la actualidad, incluso, existe un crecimiento en las zonas de diálogo entre organizaciones y movimientos que, en el campo social o popular, desarrollan prácticas de comunicación/ educación y las instituciones que centran su actividad en la producción y transmisión de conocimientos académicos. En una palabra, ¿sigue siendo hoy, en épocas de complejidad, conflictividad sociocultural e imaginación política, un campo estratégico en nuestro continente? (Jorge Huerdo Conferencia de apertura del Congreso Comeduc- Comunicación y Educación- La Plata, 2013).

Situar comunicación/educación en sus anclajes en el campo académico implica considerar tres cuestiones que hacen a su consolidación y trayectoria como campo y que implican:

I) En principio, una articulación específica entre Comunicación/ Educación, que asume los procesos históricos y que enlaza con los movimientos políticos-culturales en Latinoamérica. Afirman Huerdo-Fernández:

Cuando proponemos de hecho en el texto sustituir la cópula “y”, de Comunicación “y” Educación, por la barra

“/”: Comunicación/Educación (a la manera de Schmucler, 1984), lo que tenemos como propósito es significar: la recuperación de procesos (en los diferentes niveles mencionados) de vinculación/expresión/liberación, aunque se pierdan los objetos disciplinares delimitados por un afán cientificista, o a costa de la posible ruptura con los "imperialismos" de las disciplinas (Martín-Barbero, 1989); el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos (además de los campos disciplinares) donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas (la perspectiva al respecto de Armand Mattelart); la propuesta de algunas bases preliminares (que implican aquella recuperación y aquel reconocimiento histórico, y no una propuesta "fundacional") para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas; lo que significa devolver el carácter ético político al campo de Comunicación/Educación (Huergo-Fernández, 1999).

II) Asimismo entendemos que este modo específico de entender la articulación entre comunicación/educación tiene efectivamente un modo de institucionalización en los espacios académicos universitarios (cátedras, investigaciones, trabajos en extensión y transferencia).

III) Finalmente, la relación entre comunicación/educación – en tanto que un modo de producción de sujetos y subjetividades (lo educativo) y construcción de sentidos y significados (lo comunicacional) – es un modo de análisis para las problemáticas sociales pero al mismo tiempo un modo de intervención social crítico y que ambos aspectos reclaman una reflexión y un posicionamiento en torno al problema de la producción del conocimiento social y el paradigma científico.

Son estos tres puntos los que permiten consolidar nuestro primer presupuesto respecto a las políticas públicas de inclusión educativas como modo de síntesis en el campo de C/E de los procesos

históricamente disociados, las más de las veces, entre investigación, intervención, academia y procesos políticos culturales. Así como su fortalecimiento como campo estratégico en los últimos 15 años. Desarrollaremos estos aspectos en los puntos siguientes.

1.1. La investigación en Comunicación/Educación

La investigación académica en Comunicación y Educación se fue consolidando promediando la década de 1990 en la intersección de dos disciplinas la comunicación y la educación cuya vinculación se había dado fundamentalmente en las décadas del 60 y 70 a partir de una amplia y fuerte tradición de trayectorias de prácticas de intervención social en América Latina en espacios generalmente no académicos o con escasa relación con la academia. En esta línea las primeras marcas en Comunicación/Educación podemos reconocerlas en las experiencias de los movimientos políticos-culturales que involucraban a las radios populares educativas, como las de Radio Sutatenza (en Colombia desde 1947), las radios mineras en Bolivia en la misma década, se trata de radios populares y educativas fuertemente vinculadas a los movimientos sociales y políticos de la región, que vinculan alfabetización, educación formal y educación popular.

Afirma Huergo (2013) respecto de estas experiencias fundantes del campo “se inscriben en el ideario de dar la voz a los oprimidos y de considerar a los medios como instrumentos de liberación. Comunicación/ Educación nace con esa convicción: inscribir las prácticas, los medios, los procesos en las luchas por la liberación de nuestros pueblos. El campo de Comunicación/ Educación en América Latina nace como estratégico, al calor de la lucha entre ese proyecto popular liberador y el proyecto desarrollista de fines de los años cincuenta y comienzos de los sesenta”.

Las trayectorias prácticas de intervención con estrategias de comunicación y educación son, tal como propone Huergo (1999) en su topografía del campo de Comunicación y Educación, marcas o hitos que permiten recorrer el territorio. Las principales trayectorias

prácticas de intervención social con estrategias en comunicación y educación, también conocidas como comunicación educativa (en algunas oportunidades en el caso de Jesús Martín-Barbero), educación (como la denomina Mario Kaplún), Educación en Comunicación (llamada así en otras ocasiones por Jesús Martín-Barbero, Daniel Prieto Castillo, Jorge Huergo) han sido y son quienes han otorgado y otorgan mayor visibilidad a Comunicación y Educación.³ A fines de la década del noventa con la agudización de la recesión económica y la exclusión social, y con mayor fuerza a partir de los sucesos del 19 y 20 de diciembre de 2001, en particular en los centros urbanos, algunos agrupamientos relacionados con estas trayectorias iniciaron trabajos conjuntos con asambleas barriales, fábricas recuperadas y organizaciones de desocupados, en los cuales la formación o “capacitación” desde una perspectiva crítica se constituyó en uno de los ejes importantes. Algunos de estos emprendimientos aún continúan con diferentes niveles de organización y trabajo. Así, las trayectorias prácticas de intervención surgen en el interjuego entre tradiciones estratégicas y representaciones⁴ (Huergo-Fernández, 1999) y abarcan modos de intervención a través de estrategias educativo- comunicacionales”.

De este modo, la larga tradición de vinculación entre la comunicación y la educación a partir de estas trayectorias prácticas con un fuerte eje en la intervención desplazó históricamente el desarrollo de la investigación académica.

La investigación académica en Comunicación y Educación en sus inicios estuvo fuertemente interpelada especialmente en nuestro país por su excesiva tendencia al “teoricismo”, y a los interrogantes sur-

3 Existen una gran cantidad de redes y OSC vinculadas a la intervención en problemáticas de comunicación y educación. Se vinculan en su gran mayoría a la llamada “comunicación alternativa” en organizaciones sociales como el INCUPO (Instituto de Cultura Popular, fundado en 1970), a ALER, (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica) y también vinculados en Argentina a la Iglesia Católica como el Centro Nueva Tierra, al que fuera el Centro de Comunicación Educativa La Crujía, a organizaciones indígenas, entre muchos otros.

4 A lo largo del libro *Cultura escolar/Cultura mediática. Intersecciones* (1999) y en su tesis de Maestría Huergo recorrerá algunos de los hitos de esta relación entre tradiciones teóricas, representaciones y trayectorias prácticas en el campo de comunicación/educación en América Latina.

gidos del escritorio antes que de los problemas y las preguntas de los diferentes actores sociales. Y también cuestionada por su escaso compromiso en la acción con las problemáticas de dichos actores. Promediando los años noventa, en el contexto de un crecimiento -numérico en principio- de la investigación en comunicación y en el marco de un fortalecimiento de la institucionalización de las “carreteras” de comunicación vemos como “comunicación y educación” se “aloja” preponderantemente en esos espacios académicos o en vinculación con ellos. Es entonces cuando –interpeladas por un territorio desordenado, con una fuerte trayectoria en la intervención y con interlocutores con origen en “otras disciplinas” o ámbitos profesionales (como pedagogos, docentes, psicólogos)– se hacen más evidentes y se vuelven “problemáticas” las potencialidades y limitaciones de las diferentes perspectivas teóricas. Emergen entonces a mediados de los noventa para consolidarse en las décadas siguientes, diversos espacios y núcleos que en las instituciones académicas, no sólo pero principalmente universitarias, comienzan desde una mirada crítica- transformadora social y políticamente la búsqueda de la articulación entre comunicación/educación asumiendo las memorias, las trayectorias y las prácticas de intervención como eje de sus problematizaciones.

Así las trayectorias prácticas se constituyen para el campo académico y no académico de comunicación y educación como una de sus mayores fortalezas en la medida que posibilitan un importante acercamiento al terreno social. Al mismo tiempo, presentaron un desafío teórico y metodológico para los cánones de la investigación más tradicional. Entendemos que apenas se está iniciando la realización de la articulación entre estas trayectorias de intervención y los trabajos de investigación que efectivamente se están realizando.⁵

En este sentido podemos decir que permanece una tensión entre institucionalización del campo académico de investigación, perspectivas comunicacionales e intervención en comunicación/educación, que asume un modo de síntesis en la articulación del campo con las

5 La Red de cátedras, equipos de investigación e intervención en Comunicación/Educación de Argentina- RED COMEDU, consolidada formalmente en septiembre de 2015 en Córdoba se encuentra avanzando en trabajos en este sentido.

políticas públicas de inclusión educativa y comunicacionales a partir de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual⁶ y su incidencia en la creación de canales y contenidos específicos del Ministerio de Educación y de las Universidades Nacionales durante el periodo 2010 y 2015. Así como en los espacios nacionales de formación docente, surgidos también en dicho lapso. Si su mayor fortaleza había sido la intervención en y con las problemáticas sociales y sus actores y su mayor desafío la articulación teórico-metodológica en la producción de conocimientos serán los programas de políticas públicas de inclusión en educación y comunicacionales quienes operen un nuevo desplazamiento y una síntesis en la configuración del territorio de comunicación/educación⁷.

1.2 La investigación académica en Comunicación/Educación: su ubicación en el campo/territorio

Investigar en comunicación/educación desde la perspectiva propuesta supone pensar a las problemáticas presentes en el territorio de Comunicación y Educación a partir de una mirada que entiende a la comunicación en la cultura como un proceso solo comprensible desde y en las prácticas sociales de los sujetos, históricamente situados.

6 El 29 de diciembre de 2015, a días de la asunción del gobierno del Presidente Mauricio Macri, el Decreto 267/15 del Poder Ejecutivo Nacional, disuelve la Afscsa, Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual y la Aftic, Autoridad Federal de Tecnologías de la Información y Comunicación, y crea el Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom), derogando los artículos de la Ley que impedían la concentración oligopólica mediática audiovisual. En líneas generales, prorroga las licencias por diez años, amplía la cantidad de licencias que podrá tener un sólo medio y permite su transferencia. El DNU disuelve la Afscsa y la Aftic, así como el Consejo Federal de Comunicación Audiovisual y el Consejo Federal de Tecnologías de las Telecomunicaciones. En estos dos consejos participaban representantes de las universidades, los sindicatos y las provincias. En su lugar, crea un nuevo ente, el Enacom, que estará subordinado al Ejecutivo y un Consejo Federal de Comunicaciones, cuya conformación será definida por el Gobierno Nacional.

7 Al jugar de algún modo con la noción de comunicación/educación como “territorio” asumimos su perfil móvil, con aspectos de tensión y conflicto, pero también de asociación y complementariedad. Así como no transparente, denso, opaco, que ha sido propuesta, entre otros por Huergo, J. (1997/2001) la retomamos aquí para pensar el modo de producción de conocimientos en la dimensión específica de la investigación académica.

Busca así poner en evidencia el sentido político-ideológico presente en nuestras prácticas de investigación.

Pensar la producción de conocimientos en espacios académicos no solo remite, sino que también reclama invariablemente la reflexión respecto de las coordenadas epistemológicas, teóricas y estrategias metodológicas en las cuales desarrollamos nuestro trabajo. Si esta afirmación es cierta en aquellos espacios disciplinares con mayor tradición en el interior de las ciencias sociales, lo es más en un territorio en el cual la investigación está apenas comenzando a andar.

A partir de algunos de los anclajes que promueven las tres coordenadas mencionadas en el comienzo, situamos de un modo particular a la investigación en comunicación/educación⁸ y su lugar en el campo/territorio más amplio de Comunicación/Educación.

Así entendemos que el vínculo comunicación y educación, pensado como articulación transdisciplinar desde la mirada de la comunicación/ cultura⁹, posibilita en la investigación en este territorio, al menos, tres cuestiones:

- Un primer aspecto a considerar es que permite ensanchar el horizonte de los problemas sociales tradicionalmente estudiados por la comunicación y la educación.

Punto de partida importante para acercar los recorridos paralelos –o divorciados en algunos momentos– de la investigación y la intervención en el campo.¹⁰ En primer término al considerar la producción de conocimientos a partir de y en las prácticas sociales de los sujetos. Y, en segundo, en función de permitirnos pensar a la

8 Sostiene Huergo (2000) “al proponer en el texto sustituir la cópula “y” de Comunicación “y” Educación, por la barra “/” (a la manera de Schmucler, 1984), lo que tenemos como propósito es significar: a) la recuperación de procesos, b) el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos y c) la propuesta de algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario”.

9 Héctor Schmucler propone expresar la tensión entre comunicación y cultura a partir reemplazar el nexa “y” que solo daría cuenta de la separación, por la barra “/” que permite dar cuenta del proceso y la tensión no resuelta, sin subsumir una a la otra.

10 Ver Huergo, Jorge, “Algunos descentramientos en la investigación en comunicación/educación”, Revista Tram(p)as de la Comunicación, N° 29, FPyCS.

comunicación/cultura más allá y al mismo tiempo atravesando los productos u objetos culturales y tecnológicos. Esto en un proceso de desnaturalización de la mirada teórica, especialmente la que traemos como comunicadores.

- En segundo lugar, posibilita asumir las tensiones, inestabilidades y retos en la investigación, que la propia in-definición del territorio de comunicación/educación “provoca”, en los múltiples sentidos que tiene esta expresión.

La articulación desde una posición transversal, desde comunicación/cultura, reclama abrir la mirada epistemológica hacia perspectivas teóricas que nos permitan comprender mejor el modo en que producimos el conocimiento en este espacio. Esto es una aproximación a visiones que dentro de la epistemología de la ciencia nos permitan una mejor y mayor capacidad de comprensión para movernos en la complejidad de un territorio con fronteras porosas. En el cual la gran tradición en trayectorias de intervención nos sitúa ante un modo de producción de conocimientos que horada la tradicional división en “aspectos internos” y “externos de la ciencia”, y coloca como ineludibles la problemática del poder y la ideología.

- Por último, nos permite desafiar la instrumentalidad y la falsa dicotomía teoría-práctica en los procesos de investigación e intervención, otras de las problemáticas visibles en el campo de Comunicación/Educación.

Si bien todos conocemos las limitaciones de estas visiones, no siempre asumimos las implicancias al momento de pensar nuestras estrategias, métodos y técnicas en la investigación.

Entendemos que es necesario tener en cuenta algunas características que han marcado a la investigación académica en su relación con la intervención en Comunicación y Educación, y a partir de las cuales adquiere su especificidad el campo y fundamentalmente su

modo de institucionalización académica¹¹ y lo que entendemos que son algunas de las problemáticas y tensiones presentes en el campo.

Esta situación nos coloca ante algunas cuestiones que son importantes resaltar, *la primera* es la necesidad de pensar en términos de transversalidad el campo de Comunicación y Educación -entendida como ese “enfoque específico que no trabaja desde lo interdisciplinario ni pretende unificar ambas disciplinas en un objeto específico sino que reconoce la pertinencia de una mirada que horada las fronteras disciplinares” y “trabaja a partir del intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos entre ambas disciplinas”. (Da Porta, 2004). Sería poco conducente “tironear” tercamente desde miradas disciplinares escindidas.

En esta línea, los estudios desde la comunicación/cultura nos permiten pensar antes que partiendo *de las disciplinas* particulares, *desde las problemáticas* de los sujetos histórica y culturalmente situados.

Una *segunda* cuestión es la que tiene que ver con el vínculo entre comunicación y educación. Esta relación ha sido y puede ser pensada de diversos modos (como elementos equivalentes, opuestos o complementarios). Aquí la pensamos como articulación, tal como lo han sostenido Laclau y Mouffe (1986): “cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora”. Desde aquí sostenemos que en los espacios en donde se vincula “lo comunicacional” y “lo educativo” las identidades que ponen en juego esta relación se ven modificadas. Y, de lo que se trata es no solo de ver si la relación efectivamente emerge de este modo, sino fundamentalmente de “hacerla” emerger con y en nuestras propias perspectivas en las prácticas de investigación. En estas tensiones que se plantean al pensar en términos de transdisciplina y de articulación se funda la necesidad de “tomar distancia” y desnaturalizar nuestro propio espacio.

Asumidas estas cuestiones y desde el lugar que nos toca como comunicadores, un *tercer* aspecto es trabajar estas tensiones que recorren permanentemente el campo y reclaman una redefinición de

11 Desarrollo este aspecto en mi tesis doctoral.

elementos claves de las miradas comunicacionales. Es probable que así podamos contribuir a dar cuenta y ampliar las problemáticas sociales y culturales que debieran involucrarse en esta área de conocimientos. Una vez más los elementos internos y externos que implican la producción de saberes parecen desdibujarse en una tensa frontera.

El proceso de “extrañamiento” si se quiere en un sentido antropológico que se propone respecto de la investigación en el campo se sustenta en dos sentidos: por un lado desde las perspectivas comunicacionales intentado “desnaturalizar” *lo comunicacional*, a efectos de hacer explícita una posición particular. Y, por otra parte en el reconocimiento de las consecuencias que esta posición teórico- ideológica tiene en *la identificación de las problemáticas epistemológicas, teóricas y temáticas* del campo de Comunicación y Educación.

1.3 La “mirada comunicacional”

El proceso de “desnaturalizar” –en los términos que Bourdieu (1993) plantea– las perspectivas teóricas y el modo en que se pone en juego la mirada comunicacional, tiene una relevancia especial para poder analizar en el campo de conocimientos en Comunicación/ Educación, por las siguientes cuestiones:

- las particularidades de su constitución histórica;
- su conformación mayoritaria como campo académico en las carreras de comunicación;
- por su necesidad de construirse en la transversalidad.

Antes que –o no solamente– por un sentido de búsqueda de consistencia interna en términos teórico- metodológicos.

La perspectiva o mirada comunicacional pensada como el modo en que se definen y articulan:

- los distintos ejes conceptuales que históricamente han definido de diversos modos los elementos que componen lo comunicacional. Ya se trate de su definición en las teorías informacionales como “emisor/mensaje/canal/código/receptor” y sus desarrollos sucesivos. Ya sea su comprensión como “producción” o “construcción” de sentidos,

sus antecedentes y derivaciones en las diversas teorías del sujeto y del discurso social¹²;

- el modo en que se ve la relación medios masivos- sociedad, uno de los ejes temáticos recurrentes en la discusión del campo de la comunicación.

La perspectiva comunicacional implica, entonces, un modo de situarse en el territorio de Comunicación y Educación y ambos aspectos conllevan la consideración de diferentes referentes, el abordaje y la construcción de distintas problemáticas así como disímiles estrategias y tácticas metodológicas en la investigación en Comunicación/ Educación.

Ahora bien, pero ¿por qué la elección de la expresión/ concepto “mirada o perspectiva en comunicación” para mencionar el lugar teórico comunicacional y no de “teorías” simplemente? En principio, tal como hemos afirmado (Morabes, 2004) remite a la necesidad de establecer que, en lo que a comunicación refiere, no está saldada la cuestión respecto a que si efectivamente aquello que suele englobarse como “teorías de la comunicación” en los clásicos del campo son efectivamente “teorías” con las implicancias epistémicas en tanto cuerpo autónomo y sistemático de reflexiones.

Podríamos considerar el concepto de “paradigma” para hacer referencia a estas “perspectivas”. Sin embargo parece no ser del todo apropiada para dirimir tan luego la cuestión en el campo por demás

12 Las diferentes visiones y perspectivas en los estudios de comunicación sobre estos tópicos puede recorrerse entre otras publicaciones y con distintos énfasis en los siguientes trabajos clásicos del campo:

Matterlart, A. y M. *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós, Barcelona, 1997.; Wolf, Mauro, *La investigación en comunicación de masas. Crítica y Perspectiva*, Ed. Paidós, Barcelona-Buenos Aires, 1987; Rivera, J. *La investigación en comunicación social en la argentina*. Ed. Punto Sur, Bs.As., 1987; Orozco Gómez, *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa* F. P. y C.S./ Instituto Mexicano para el desarrollo comunitario, A.C. México, 2000; Martín- Barbero, J. *De los medios a las mediaciones*, op.cit.; Schmucler, H. *Memoria de la comunicación*, Biblos, Buenos Aires, 1997; Entel, A. *Teorías de la Comunicación*; Editorial Docencia, Universidad a Distancia Hernandarias, Bs. As., 1994. Ford, A. *Navegaciones. Comunicación, Cultura y Crisis*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994. y específicamente en referencia a los estudios de la “recepción” Saintout, Florencia, *Los estudios de recepción en América Latina*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata, 1998.

inestable de la comunicación. La ya clásica discusión respecto a la existencia de paradigmas en las ciencias sociales, al menos tal como Kuhn los propone en la *Estructura de las Revoluciones Científicas* y su ulterior especificación en la *Posdata* de 1969, y el debate respecto de su estatuto de disciplinas pre-paradigmáticas o a-paradigmáticas tal como propone, en *Epistemología y Sociedad*, Roberto Follari (2000) justifica al menos dejar en suspenso el concepto de paradigma, aunque no descartarlo.

No obstante, el término –si bien puede ser útil como referencia, en particular en cuanto a la consideración de una “matriz disciplinar”– no aportaría precisión en el desarrollo de nuestros trabajos en comunicación, dado que se trata de un espacio disciplinar en el que justamente la falta de consenso (aspecto no menor al referirnos a paradigma) en las perspectivas teóricas es uno de los nudos problemáticos.

Las perspectivas teóricas de la comunicación, en particular, si bien surgen en un determinado momento histórico, que incide en las características de cada una de ellas, coexisten de modo más o menos explícito en las investigaciones muchos de sus conceptos o presupuestos y en algunas ocasiones asumiendo desde perspectivas diferentes a los elementos que intervienen en el proceso comunicacional.¹³

En el desarrollo de las investigaciones en comunicación/educación, aún falta abordar las consecuencias que supone en la construcción de nuestros objetos de estudio, en las metodologías y en las técnicas, las implicancias de situar a la comunicación como producción social de sentidos y significados, es decir, como materialización social del sentido.¹⁴

13 M. I. Vassallo de López marca esta dificultad en la investigación en comunicación y la necesidad de abordarla, en diferentes trabajos. Ver en particular, *Investigación en Comunicación. Formulación de un modelo metodológico*. Grupo Editorial Esfinge, Naucalpán, México, 2003.

14 Y, por ejemplo, recuperar aspectos de la semiótica pragmática. Las implicancias que esto tiene en términos de una investigación implica, por ejemplo, poner en suspenso las perspectivas binarias respecto de la definición de signo, como “significante/significado”, al estudiar las representaciones sociales. Sabemos que para el mismo Saussure el problema del “uso de la lengua”, “del habla” y agregó, por tanto del “sentido”, en términos sociales tal como solemos pensarlo desde la comunicación, ingresa en un campo de reflexiones delimitado y que es postulado como una nueva área de conocimientos sobre el uso de los signos en la sociedad.

A esta situación, respecto de su estatuto epistemológico, propia de las ciencias sociales en general, se suma que al situarnos en Comunicación/Educación en una perspectiva de articulación transversal el concepto de “teoría” en su sentido más fuerte nos acerca demasiado riesgosamente a lo “disciplinar”. Por lo tanto para trabajar lo comunicacional, como un modo de construcción de objeto de estudios en las investigaciones, optamos por enunciarlo como “perspectiva” o “mirada” comunicacional para favorecer este proceso de desnaturalización y complejización de nuestros objetos de estudio.

Reconocer y explicitar estas perspectivas busca establecer un movimiento para pensar – siguiendo a Bourdieu– a lo “concreto” en términos de cada vez mayores niveles de abstracción y complejidad. Digamos, parafraseando al mismo Bourdieu (1993) en su crítica a la sociología espontánea, salir de la “comunicación espontánea”. Para poder ingresar en nuestras investigaciones el movimiento que implica “desplazarse de los sujetos y sus prácticas, sus discursos, a las dimensiones estructurales, y de allí nuevamente a las prácticas: sentido y fuerza. Incorporar el conflicto en el territorio de las significaciones: la politicidad de la comunicación” (Saintout, 2003). Es esta posición la que nos ubica de modo particular ante las problemáticas sociales que abordamos desde comunicación y educación.

Uno de los mayores inconvenientes para pensar la relación en general y la investigación en particular en comunicación/educación –tanto en las instituciones educativas como en las organizaciones sociales– es la ubicación idealizada de lo “comunicacional” a partir de ser pensado como transparente, ajeno a lo conflictivo y evidente. Nos parece “evidente” que en tal o cual espacio “hay” o “no hay” o “puede haber” comunicación. Caemos así involuntariamente en el “olvido” de aquello que hemos construido como lugar conceptual nosotros mismos: la idea de comunicación. En términos marxistas clásicos diríamos que estamos convirtiendo a la comunicación en un “fetiche”.

En este sentido pretender una mirada “natural” o ingenua, aún de lo aparentemente más evidente, no es más que, como plantea Stuart Hall (1998), estar en el “grado máximo de la ideología” aquel en que

se ha naturalizado la construcción de lo real. Por supuesto que los investigadores, menos que nadie, estamos exentos de esta cuestión.

Pero como contrapeso a esta especie de *olvido* en el que solemos caer, en los estudios de la comunicación encontramos también ciertas particularidades que nos brindan elementos para pensar desde otro lugar. En especial debido al hecho que, el fuerte peso de lo “simbólico” como categoría ineludible para pensar a los medios masivos, referente privilegiado de los estudios de comunicación en sus comienzos y aún hoy, puso de relieve tempranamente las discusiones y reflexiones respecto a los conceptos más básicos de las ciencias sociales.

También en los estudios de comunicación –tal como plantean Janssen y Jankowski (1993)- producto del “giro cualitativo” proceso epistemológico al interior del “giro lingüístico - hubo que volver a pensar en otros términos al sujeto, al discurso, a la ideología y a la cultura. El modo en que se comprenden estas categorías resulta fundamental para pensar qué es lo “real”, al construir un objeto de estudio, y por ende cómo construyo al referente y qué considero como problemas para abordar en el campo. Aspectos ineludibles cuando pensamos ¿qué es lo que “se pone en común”? y con qué objetivos lo hacemos.

En esta relación entre discurso, ideología y cultura anclaron gran parte de los estudios de la comunicación. En este sentido, debemos señalar que las teorías del discurso, en tanto atraviesan a los “paradigmas seminales” (Hall, 1994) de los estudios culturales, lo son también en las apropiaciones que de ellos se realizan en el campo de la comunicación en la Argentina. En especial a fines de la década del 80 y principios de los noventa cuando adquiere una fuerte consolidación institucional la investigación académica en comunicación.¹⁵

15 Un interesante recorrido por el campo académico de la comunicación, su institucionalización, tensiones y desafíos puede verse en *Abrir la Comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*, F. Saintout, Editora, Ediciones de Periodismo y Comunicación, FPyCS, 2003.

2. Comunicación/ Cultura y Educación: algunos aportes posibles

Pero ¿qué incidencias tiene esta mirada comunicacional para pensar el campo de “Comunicación/Educación”? ¿Qué es lo que aporta en este territorio particular la mirada desde lo comunicacional, que se propone retomar? Esta visión que vincula críticamente comunicación/cultura, y que tiene por cierto una importante historia en la comunicación.

Tomando entonces algunos puntos de esta perspectiva es interesante destacar en principio tres cuestiones de esta vinculación.

- Asume las matrices sociales y culturales de América latina, lo que nos permite pensar críticamente esta brecha que mencionábamos entre trayectorias prácticas de intervención y campo académico de investigación.

- Al asumir estas matrices sociales y culturales latinoamericanas, mira de modo complejo la relación comunicación/cultura, hegemonía. Esto nos permite trabajar referentes y espacios de producción simbólica y cultural sin relegar el problema del “poder” o ubicarlo exclusivamente en los condicionamientos estructurales.

- Fundamentalmente, entiende a la relación entre las “condiciones materiales” y lo “simbólico” en términos de una articulación que modifica ambos términos de la relación. Lo que resulta clave para desandar los planteos que oponen “teoría” y “práctica” y, consecuentemente, ubican a la “investigación” del primer lado y a la “intervención” en el segundo. Negando de este modo a la intervención el reconocimiento de los conocimientos teóricos que produce, y a la investigación la posibilidad de provocar variaciones y/o alteraciones que serían propias de la “intervención”, y la “condena”, por así decirlo a “corroborar teorías”.

Aún si asumimos que la investigación presupone la producción sistemática de conocimientos y la intervención se ubica en el plano de la búsqueda de variación y alteraciones en el “orden” de la acción, podemos desde esta otra articulación –tal vez no hegemónica– con-

siderar y propiciar otra comprensión de la relación entre lo “material” y lo “simbólico”.

Es posible que en este movimiento podamos reconocer también desde qué lugares, con qué modos y con cuáles estrategias se producen conocimientos sistemáticamente desde la intervención. Al tiempo que atendemos y propiciamos las “variaciones” y “alteraciones” en la investigación, en términos de:

- variación en los supuestos teóricos antes que “corroboración” de teorías;
- alteraciones en los modos de búsqueda de información, esto es alteraciones en lo “metodológico” en sus modelos consagrados;
- y especialmente en variar y alterar la clásica posición como investigadores “externos” a las condiciones materiales en las que estamos situados

Ingresando más específicamente a las producciones en el campo de conocimientos de la comunicación y la educación, ¿Qué implicancias tiene esta mirada? ¿Qué resguardos es conveniente tomar para evitar caer en un “culturalismo” demasiado celebratorio de lo individual, en el que en no pocas oportunidades se ha incurrido?

Es interesante tal como propone Stuart Hall (1994)¹⁶ considerar una vez más ambas partes de la proposición de Marx “Los hombres hacen la historia sobre la base de condiciones que ellos no han contribuido a realizar”. No se trata ni de un determinismo mecanicista ni de un espontaneísmo voluntarista en el que muchos análisis culturalistas han caído. Más bien implica recuperar una mirada que permita captar la “movilidad cultural” en un contexto de crisis orgánica para pensar los problemas en comunicación/educación. La particularidad de lo comunicacional de trabajar sobre referentes lábiles y sumamente móviles como son los productos culturales y la cultura mediática pensada en el contexto de las transformaciones culturales que se in-

16 En ese clásico y discutido artículo el autor plantea los grandes ejes, el debate y sus aportes a los estudios culturales de las líneas “culturalistas” y “estructuralista” al interior de los mismos. Ver también para un desarrollo de este debate, respecto a las limitaciones del “subjetivismo” en las perspectivas “culturalistas”, el número dedicado al tema de Revista Zigurat, N°2, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A., noviembre de 2001.

tensificaron en el último cuarto del siglo XX. Considerar la variabilidad, labilidad y lo inconcluso de la producción simbólica, sin que esto menoscabe los condicionamientos estructurales, nos permite salir de los pensamientos binarios sobre las instituciones en términos de dispositivo y reproducción.

El otro aspecto a señalar es el lugar de los estudios sobre la cultura en educación. Lo cultural como un aspecto a considerar, en tanto arbitrario, estuvo siempre estrechamente vinculado a la educación. En la línea de los estudios culturales en educación – señala Sandra Carli- que autores como Paul Willis fundamentalmente a partir de su obra *Aprendiendo a Trabajar*, constituye “una referencia importante de los estudios culturales” y “diagnostican el pasaje de la pregunta sobre el papel de la escuela en la emancipación de la clase obrera a la pregunta por el papel de los massmedia en la producción de los sujetos contemporáneos”¹⁷. Sin embargo – tal como analiza Sandra Carli en nuestro país a diferencia de los Estados Unidos y Europa– en los estudios sobre educación trabajos pioneros en asumir la cultura como “objeto de estudio” como los de Saúl Taborda fueron relegados a lugares no-hegemónicos y recién en los últimos tiempos recuperados. Algo similar ocurrió con Freire en la “academia”¹⁸.

En tanto que el sistema escolar como espacio de reproducción de saberes legítimos, funcionó las visiones de análisis más tradicionales de la educación mantuvieron su centralidad. La evidencia del “desorden” que en apariencia producía la cada vez mayor incidencia de la cultura mediática en los espacios escolares y en la cultura escolar, acompañado por los factores estructurales que desmembraron al sistema educativo ante el retiro del Estado durante la década del noventa del siglo XX, impulsó tanto a los actores educativos como a los

17 Willis, Paul “La Metamorfosis de las mercancías culturales”, AAVV *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, Barcelona, 1997, citado en Carli, S., Revista Zigurat, N° 2, 2001.

18 Un estudio en este sentido se encuentra en la tesis de maestría de Jorge Huergo, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, publicada en Ediciones Facultad de Periodismo y Comunicación, año 2005 (capítulos 4 y 7) en los que se realiza un análisis exhaustivo de los valiosos aportes de estas narrativas contra-hegemónicas al campo de Comunicación y Educación.

investigadores del campo a “acercarse” de algún modo a los espacios comunicacionales¹⁹, en la búsqueda de elementos para dar cuenta de lo que se denominó y cristalizó en las representaciones sociales como la “crisis educativa”, producto de las transformaciones en los modos de priorizar y transmitir el arbitrario cultural.

Es por esto que la “tradición” si se quiere de la comunicación/cultura adquiere una gran potencialidad para “mirar” este espacio en que comunicación y educación se articulan o mejor dicho, para “articular” en estos espacios, más allá de su ubicación en los “márgenes” del territorio, o tal vez justamente por esto.

3-Los desafíos epistemológicos y teóricos que nos atraviesan en comunicación/educación

Los aspectos problemáticos que nos recorren como campo/territorio de comunicación/educación es posible diferenciarlos en tres niveles.

El epistemológico, en tanto su propia definición/indefinición como "campo" y las consecuencias en la producción de conocimientos que se produce a partir de tensión/desconexión del campo académico con las trayectorias prácticas de investigación en especial en la Argentina.

Los teóricos en tanto preeminencia de las teorías comunicacionales más simplificadoras y funcionales a una excesiva "escolarización" e "instrumentalización" del campo en la Argentina.

A partir del recorrido, puntualizando en algunas de las investigaciones trabajadas en América Latina y Argentina, es posible reconocer el problema de *las vacancias y aspectos pendientes en las líneas temáticas*.

Es a partir de esta diferenciación que comenzamos por preguntarnos ¿cuáles son las problemáticas del territorio en el nivel epistemo-

19 Trabajos como los de Silvia Dubschatkzy y algunos de los trabajos de Sandra Carli dan cuenta de este proceso descrito por los propios protagonistas

lógicos? ¿Cuáles son los aportes teóricos que desde la epistemología de la ciencia podemos considerar para pensar la producción de conocimientos en el territorio de Comunicación/ Educación?

En principio consideramos la definición de campo siguiendo a Bourdieu (1983) de comunicación y educación como espacio no-homogéneo, en el que es posible demarcar áreas visibles (aquellas de trabajos con medios masivos y nuevas tecnologías) y otras más intangibles (la comunicación como transversalidad que recorre a las distintas prácticas sociales). No obstante podemos ver que se trata de un "territorio" (Martín-Barbero y Quiroz [1993] y Huergo [1999]) desordenado aún y al que es posible recorrer por algunas trayectorias demarcadas "tradiciones y representaciones hegemónicas" pero que al mismo tiempo se hace necesario "atravesar" por recorridos menos establecidos (Huergo, 2000: 24).

Tal como hemos venido sosteniendo pensamos a la comunicación/cultura como construcción de sentido y desde allí iniciamos el recorrido por un campo relacional como el de Comunicación y Educación. Asimismo el modo en que consideramos dicha relación es en tanto articulación transdisciplinar a partir de mirar las problemáticas del campo más que de buscar uniones disciplinares.

Mencionaba al comienzo la necesidad de aproximarnos a nociones que desde la epistemología de la ciencia nos permitan conocer y comprender más y mejor el territorio en el que trabajamos. En la línea más tradicional de la epistemología de la ciencia, recordemos que fue Merton²⁰ quien planteó la idea de regulación autónoma de la comunidad científica en su búsqueda de la verdad, mediante normas que regulan su funcionamiento: el comunalismo, el universalismo, el escepticismo organizado, otorgando al conocimiento un carácter acumulativo. Thomas Khun, al plantear la relación de lo externo en la producción de conocimiento interno, es quien en el contexto histórico marca una ruptura en esta línea de reflexiones. No obstante, vemos que en verdad en los periodos de ciencia normal el funcio-

20 Merton, Robert, "La Ciencia y la estructura social democrática", en Teoría y estructura social, México, Fondo de Cultura Económica, 1964/1997.

namiento de la ciencia para Khun no difiere en mucho del modelo analítico/ explicativo de Merton.²¹

Será Bourdieu con su concepto de *campo*, “en tanto lugar de objetivación de las relaciones y de las distancias entre clases y grupos, a partir del acuerdo de ínter subjetividades, pero desde agentes que han introyectado lo social en su ‘habitus’ partiendo de sus prácticas sociales” (Bourdieu, 1983), quien se posiciona desde las teorías sociales del conflicto en los estudios sociales de la ciencia.

Sin embargo, esta concepción no deja de presentar algunas limitaciones para pensar la producción de conocimientos en el espacio que nos ocupa. Un cierto economicismo determinista en el planteo deja fuera la posibilidad de analizar otro tipo de relaciones históricamente presentes en las trayectorias de Comunicación/Educación, no regidas por la lógica de la acumulación necesariamente.

Por esto - tal como he señalado en algunos trabajos (Morabes 2004; 2008)- se asume como parte de nuestra visión teórica las observaciones que respecto al concepto de campo y particularmente de capital simbólico en su relación a la producción de conocimiento científico ha realizado la epistemóloga Knorr Cetina.²² Esta autora se sitúa respecto a los estudios sociales de la ciencia, en la perspectiva del conflicto que inaugura Bourdieu en este terreno, pero cuestionando la racionalidad mercantil que entiende que está presente cómo única lógica en el planteo del sociólogo francés.

Se cuestiona particularmente la analogía con la concepción de “capital” y la metáfora de “capital simbólico” en el campo científico, ya que en las relaciones entre los científicos no opera necesariamente²³ la apropiación de trabajo ajeno, sin lo cual cae la idea de “capital” siguiendo la teoría marxista del origen sobre la que Bourdieu propone la comparación (Kreimer, 1994).

21 Ver, Kreimer, Pablo, “Estudios sociales de la ciencia: algunos aspectos de la conformación de un *campo*” en *Redes*, Vol. 1, N° 2, Bs. As., 1994.

22 - Knorr- Cetina, Karin D., “¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia” en *Redes* N° 7, vol 3.,1982.

23 Lo que no quiere decir que no ocurra sino que no es lógicamente “necesario” que así sea.

La autora propone la existencia de un espacio de “arenas transepistémicas” de acción para dar cuenta tanto de las relaciones de recursos- no necesariamente de conflicto sino también de cooperación - entre los científicos como de las relaciones de los científicos con otros actores sociales (Kreimer, 1994). Y, esto es particularmente lo que nos interesa para considerar y analizar las relaciones entre investigación/intervención uno de los puntos problemáticos en comunicación/educación.

Así “las variables de tipo cognitivo interactúan con las variables de tipo social, puesto que las arenas transepistémicas son, en este sentido, más amplias que el concepto de campo (puesto que involucran a otros actores) y más estrechas (puesto que consideran también el proceso de producción de conocimiento en sus prácticas cotidianas)” (Kreimer, 1994). Esta perspectiva epistemológica nos acerca a la noción de Comunicación/Educación como “territorio”. Por tanto, preferimos considerar siguiendo entre otros a Martín-Barbero, J, Quiroz, M.T. (1993) y Huergo J. (1999) a idea de un “territorio” de Comunicación / Educación. La noción de territorio permite pensar en los términos más flexibles de una topografía en la medida en que ésta –a diferencia de un mapa del campo con demarcaciones más definitivas– permite señalar referencias –zonas, intersticios, accidentes, honduras, elevaciones– a un territorio más reducido y relativo. Esta perspectiva teórica tiene asimismo consecuencias generales en lo metodológico y en particular en cuanto a la selección del campo material sobre el que se trabaja.

Por otra parte, creemos que considerar al territorio desde la noción epistemológica planteada nos acerca a las líneas que piensan al poder en términos de hegemonía. Nos permite, entonces, recuperar la discusión del problema del poder en el terreno de la cultura – de modo no reproductivista– vinculada a la producción del conocimiento. Esta asunción teórica nos distancia tanto de las perspectivas del “orden” como de las de la “dominación” y nos permite ubicarnos entre aquellos autores que sostienen las relaciones de poder como procesos de construcción de hegemonía, en los que existe una tendencia hegemónica pero nunca total o no contestada (Williams,

1997). Así, en nuestro trabajo se ubica en la línea que define “Comunicación y Educación” como un campo estratégico (Da Porta, E. y otros, 2011; Huergo, 2011; Morabes, 2012) que considera necesario el reconocimiento y la explicitación de sus articulaciones con espacios, actores y organizaciones políticas, sociales, y estatales, para pensar la producción de conocimientos.

4- Comunicación/Educación desde el campo académico: De los márgenes de la hegemonía a las políticas públicas de inclusión educativa

En este apartado nos proponemos establecer una síntesis de las periodizaciones y aportar a las reflexiones del proceso de institucionalización del Comunicación/Educación en el campo académico en general y de investigación en particular. Estableceremos algunas periodizaciones en el campo académico y de investigación del modo en que se instituyen esa manera de abordar en algunos espacios académicos la articulación entre comunicación/educación, de esa trayectoria de matriz freireana, crítica, que se piensa en, con y desde los oprimidos y busca comprender y construir desde esa matriz el proceso de producción de conocimientos “académicos”.

Lo hacemos mirando desde la ciudad de La Plata y la provincia de Buenos Aires, y con un anclaje académico-institucional que es la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, lugar en el cual desde 1994/95 podemos identificar una de las “marcas” o “anclajes” del territorio de comunicación/educación en los espacios académicos.²⁴Se trata de una propuesta para

24 Allí de modo más específico claramente es posible identificar la Cátedra y el centro de Comunicación/Educación que creara el Prof. Mg. Jorge A. Huergo, junto con otros colegas en 1995, del que fui parte como docente de su cátedra y becaria de investigación. El trabajo con el equipo que me acompaña en la asignatura “Investigación en Comunicación /Educación”. Así como los equipos de investigación que conforman el Centro de Investigación en Comunicación/Educación y Discurso, COMEDI, que dirijo junto a la Prof. Alejandra Valentino. Y más específicamente los trabajos en los proyectos de investigación “Articulaciones estratégicas en Comunicación/Educación: Campo académico y espacios educativos” (2017-2020)

mirar a la trayectoria del campo académico como un recorrido que va “de la mirada a los micro-procesos de exclusión en las escuelas en los 90 a las políticas públicas de inclusión educativa y el paradigma de los Derechos Humanos entre 2010/ 2015.

Presentaremos los tres momentos que pudimos identificar a partir de un campo material que incluyó, además de nuestras propias experiencias como parte del campo, un recorrido por proyectos de investigación, de intervención, ponencias en congresos y publicaciones específicas, y documentos de políticas públicas. Buscamos identificar algunos anclajes en la constitución y reconfiguración de la institucionalidad (en la línea que Raymond Williams propone para el análisis cultural: tradiciones, instituciones y formaciones) de un modo de articulación entre comunicación/educación, en tanto proceso de consolidación de un campo académico. Dicho modo específico de articulación tiene como horizonte a las pedagogías críticas y a la comunicación como cultura históricamente situada. Esto es, una matriz epistemológica que nos permite además un modo de análisis/lectura y un modo de intervención/producción que promueve la “praxis”, en tanto síntesis entre reflexión/acción política.

En este sentido podemos visualizar el desplazamiento –de ese modo de comprensión de los procesos socio-educativos y comunicacionales– desde su ubicación en los márgenes de las instituciones escolares en la etapa neoliberal de la pasada década del ‘90 a su asunción como objetivos y búsquedas desde políticas públicas educativas en el periodo 2003/2015. En particular miramos ese recorrido a partir del análisis de los proyectos académicos universitarios en comunicación/educación – de cátedra, de investigación, de extensión– realizados en escuelas públicas de la ciudad de La Plata, de ponencias y publicaciones académicas y de los documentos de políticas públicas específicamente involucradas en procesos de inclusión educativa en instituciones escolares.

Directora: Paula Morabes. Codirector: Darío Martínez, “Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/educación” (2010/2015) Directora: Paula Morabes y de mi tesis doctoral “: (Re) Configuraciones del campo académico de Comunicación/Educación: de los márgenes de la hegemonía a las políticas públicas de inclusión educativa. Articulaciones entre escuelas y campo académico. 1995/2015”

Asumimos –en la línea que Wallerstein (1996) propone– que los procesos de consolidación de los campos de conocimiento (ya sea que los consideremos disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares) obedecen antes que o no solo a “evoluciones” teóricas sino a procesos y grados de institucionalización, que nos permiten dar cuenta del alcance social y político de un modo – comunicación/educación en este caso – de construcción de un área de conocimiento. En tanto comprendemos a las políticas públicas como un lugar en el cual –y a partir del cual– podemos leer producción de sentidos – comunicación– y modos específicos de formación de sujetos y subjetividades –educación– así como tensiones y antagonismos involucrados en los contextos histórico-políticos.

Una articulación entre comunicación/ educación con un horizonte en las pedagogías críticas en general y latinoamericanas en particular que surge a partir de prácticas y trayectorias de intervención²⁵ en organizaciones sociales, y que desde allí en Argentina atraviesa a las instituciones escolares y se instituye en el campo académico, en una fuerte vinculación con el campo disciplinar de la comunicación. Así podemos ver la constitución del campo/territorio de Comunicación/Educación y sus reformulaciones en tanto que campo académico en ese proceso que va desde su ubicación en los márgenes de la hegemonía y de las instituciones escolares, en la etapa neoliberal de la década de 1990, a su desplazamiento a partir de su inserción en políticas públicas transformadoras de inclusión educativas, a la posibilidad de ubicar esas perspectivas críticas en lugares más próximos a la centralidad hegemónica.

En este sentido podemos mencionar y periodizar los puntos del proceso que buscamos evidenciar en Argentina en al menos tres momentos.

-1. La escuela y los medios (1995/2003): en este periodo vemos que nuestros trabajos y discusiones en el campo académico se cen-

25 Tal como las describieran Jorge A. Huergo y María Belén Fernández, en uno de sus primeros trabajos académico en el tema en 1999. “Comunicación y Educación: ámbitos, prácticas y perspectivas”, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP.

tran mayoritariamente aún en las relaciones entre la escuela y los medios. En el marco de la crisis económica y las políticas neoliberales de los '90, nos encontramos en esta etapa con la crisis de la "democracia" como signifiante nodal articulador de demandas - incluida la educativa. El vaciamiento de la potencia articuladora del signifiante nodal "democracia" tal como plantea M. Southwell (Puiggrós, A.; Gagliano, R.; Southwell, M., 2003) posibilitó en el marco del discurso educativo la instalación del pensamiento neoliberal y la preeminencia del mercado.

En este marco situado en los márgenes de las instituciones escolares, comunicación/educación buscará las múltiples relaciones entre la "cultura escolar" y la "cultura mediática".

- **2. La restitución de "lo público". Un segundo momento entre 2005/2010** se sitúa en el proceso político en que se busca consolidar la restitución de "lo público". Ya desde el año 2003, el Estado Nacional - además de la anulación de las leyes que impedían juzgar a los responsables del terrorismo de Estado durante la última dictadura militar Argentina (1976-1983) - impulsó políticas públicas de inclusión y de ampliación de derechos desde un enfoque transversal de los derechos humanos. A partir de la sanción de diversas leyes y programas se buscó incluir a la mayoría de la población. En particular a aquellos sectores más vulnerables o excluidos durante la etapa neoliberal de la década de 1990.

Es en este contexto que la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206. Año 2006)- además de establecer la educación como un *Derecho* que debe ser garantizado por el Estado - *modificando su concepción como "servicio"* vigente desde la ley aprobada en 1994 - sanciona *la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria*.²⁶

El Estado se transformará en el articulador de las demandas económicas y sociales, entre ellas la educación y el derecho a la comu-

26 Queda así establecida el derecho humano a la educación garantizado por el Estado desde los 4 a los 18 años de edad.

nicación (Morabes-Rothstein 2015).²⁷ Con dos cuestiones centrales para lo que estamos analizando: la discusión de los 21 puntos de la Ley de Medios y el establecimiento de la Universidades Nacionales como consultoras prioritarias del Estado Nacional.

En ese contexto Comunicación/Educación como campo buscará aportar en las diversas las transformaciones curriculares e inicia un recorrido de consolidación académica. Asumirá las discusiones en torno a la cultura popular, el Estado y las instituciones. Y en nuestras investigaciones e intervenciones desde la academia serán ineludibles de un modo u otro un replanteo de las nociones de Estado, lo popular, lo hegemónico/contra-hegemónico, la política y las instituciones educativas.

- 3. Las Políticas Públicas de Inclusión Educativa en las escuelas: Por último, una tercera etapa entre (2010/2015) en la cual las problemáticas del campo de Comunicación/Educación y sus prácticas van a concentrarse en las políticas públicas de inclusión educativa²⁸ en las escuelas y sus actores. De distintas maneras, niveles y no exento de conflictos y contradicciones vemos el modo en que comunicación/educación se hace presente en políticas de formación y capacitación docentes, en espacios de las políticas de inclusión tecnológica, de producción de contenidos educativos, en trabajos desde la perspectiva de género, vinculados a la posibilidad que otorga la Ley de Educación Sexual Integral, etc. En este sentido podemos visualizar el desplazamiento - desde los márgenes de las instituciones a su asunción como objetivos y búsquedas desde las políticas públicas educativas - de un modo de intervención y de comprensión de los procesos socio-educativos y comunicacionales. Considerando que en

27 Para un desarrollo de las características de estas políticas ver “Los desafíos del campo de la comunicación ante la inclusión educativa en Argentina”, Morabes-Rothstein, en *Memorias del Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social —FELAFACS— Convergencias Comunicativas. Mutaciones de la Cultura y del Poder*, Ed. Mario Fernando Uribe Orozco, Medellín, Colombia 2015. http://felafacs.org/wp-content/uploads/2015/11/Memorias_Felafacs.pdf

28 Darío Martínez (UNLP-Conicet- Comedi) ha trabajado las implicancias de estas políticas en la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de comunicación/educación.

tanto objetivos y búsquedas no pretendemos dar cuenta de los devenires –aciertos y desaciertos- que como tal tiene toda política pública en su implementación.

En esta etapa emerge el modo en que el paradigma de los Derechos Humanos como transversalidad de las políticas públicas de inclusión en Argentina, se constituyen en un aspecto estratégico para trabajar la articulación comunicación/educación. Abriendo un replanteo respecto de qué es “lo común/ universal” en la educación (Morabes-Rothstein, 2015).

Así, las perspectivas críticas en comunicación/educación que habían sido excluidas del proceso de *tradición selectiva* en la educación vemos que se han articulado en los últimos años a las políticas públicas que inciden en la inclusión educativa a partir del paradigma de los DDHH, al considerar a la educación y a la comunicación como derechos inalienables de la condición humana. Entendemos además que dicha articulación es transversal y constituye en una formación cultural, siguiendo a Raymond Williams (1977; 2009).

Las políticas públicas que asumieron como base para la inclusión a los DDHH cuestionan uno de *los puntos nodales* de la *conexión hegemónica* (noción propuesta por Williams 1977; 2009) en los que opera la *tradición selectiva* en la educación (Puiggrós, 1990) en tanto proceso cultural masivo.

Entendemos que identificar y relevar esos puntos en los documentos de las políticas públicas se vuelve necesario para leer esta articulación estratégica en Comunicación/Educación entendida en tanto proceso de articulación entre producción de sentidos y significados y formación de sujetos y subjetividades. Si, como afirma Michell De Certeau (1997), la estrategia es la que define el mapa, diseña el escenario a partir del cual se habilitan algunas tácticas y deshabilitan otras, configurar el mapa que las políticas públicas educativas definen resultó fundamental al momento de conocer los *puntos nodales de conexión* (Williams 1977; 2009) que desde la configuración de las políticas públicas desafiaron la lógica meritocrática como validación de acceso a un derecho humano. Tensionando de este modo aspectos de la *tradición selectiva* en educación.

Podemos ver así el modo por el cual se re (configura) como campo estratégico y se va consolidando un modo de entender comunicación/educación en la articulación de dos procesos: el de la *investigación académica* (el crecimiento y consolidación de publicaciones, congresos, Centros, Redes, Cátedras, Profesorados en Comunicación) y las instituciones educativas, y *el trabajo de intervención en y desde las políticas públicas como un modo de síntesis de las históricas tensiones entre investigación e intervención en comunicación/educación*. Esto es un modo de reponer el carácter político estratégico eje de las memorias del campo.

Las políticas públicas son instrumentos de regulación, pero también de disputa por las significaciones. El modo en que se articularon las políticas públicas de inclusión en la educación a partir del paradigma de los DDHH, en tanto que transversalidad articuladora y formación cultural (Morabes, 2015) operó entre los años 2003 a 2015 una reconfiguración en el campo/territorio de Comunicación/Educación al fortalecer y colocar en lugares más próximos a la centralidad hegemónica a las memorias críticas desde un horizonte freireano y a la articulación específica que éstas promueven entre comunicación/educación.

De allí que hayamos sostenido que son precisamente por las tensiones que generan el *nodo de conexión* para cuestionar las cadenas de equivalencias de la articulación hegemónica vigente en la actualidad en la Argentina. Se trata de un punto de inicio para estudiar la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado. Son plausibles de generar prácticas emergentes, porque la institución escolar no logra regularlas, alivianar su carácter disruptivo y articularlas en los sentidos cristalizados que las instituciones detentan.

En Argentina, las líneas de investigación en Comunicación/Educación han registrado estas transformaciones en el espacio escolar fortaleciendo las perspectivas de estudios sobre las tecnologías en la educación, pero, precisamente, en virtud que estas transformaciones se alojan en el interior de un proceso de búsqueda de cambio de paradigma cultural las visiones teóricas han sido aquellas que permiten

pensar fuertemente la relación comunicación/cultura/educación, incluso buscando indagar por fuera de las visiones tecnocráticas.

La coexistencia en las currículas escolares de visiones que legitiman desde la legalidad, la ampliación de derechos humanos y sociales (Ley de Educación Sexual integral que asume como derechos lo establecido en la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género, AUH, Programa de Historia y Memoria en las Escuelas, Programa Conectar Igualdad) ha impactado al interior de las escuelas, generando tensiones y conflictos pero también nuevas posibilidades para la acción transformadora. El campo académico de las ciencias sociales en general y de la comunicación y educación en particular -que es lo que aquí nos ocupa- a partir de la participación de un gran número de Universidades Nacionales en estos procesos tanto en sus instancias de formulación como de investigación de su implementación y capacitación, realizó así un importante proceso de reconfiguración de sus líneas de problemáticas sociales y teóricas entre los años 2010 y 2015.

Si advertimos el proceso de restauración conservadora impulsado por las políticas públicas que desde el año 2016 se instauran en la región sur latinoamericana, es necesario postular una vez más el carácter estratégico de comunicación/educación desde las articulaciones propuestas, y creemos que ese es el desafío que nos ocupa.

Referencias:

- AAVV, (2001) Revista Zigurat, N°2, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A., noviembre.
- Bourdieu Pierre, (1983) *Campo de Poder y Campo Intelectual*, Folios Ediciones, Bs. As.
- Bourdieu Pierre, (1996) “El campo científico”, *Redes* (Revista de Estudios Sociales de la Ciencia) N° 2, vol 1.
- Da Porta, Eva (2004) “Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación”, Revista Tram(p)as de la Comunicación, N° 29,

- Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación, UNLP.
- Da Porta, Eva (comp.) (2011), *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*, Córdoba.
- Follari R. (2000) *Epistemología y Sociedad*, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- Hall S.(1994) “Estudios culturales: dos paradigmas” en Revista Causas y Azares N°1. Bs. As.
- Hall, S. (1988) “Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas” en Curran, J., D. Morley y V. Walkerdine. Comp.; *Estudios culturales y comunicación*; Paidós Comunicación/ 90, Barcelona.
- Huergo, Jorge (2013) en Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. N° 75- Congreso Comedu, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP
- Huergo, Jorge, (2005)*Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, Ediciones Facultad de Periodismo y Comunicación, pp. capítulos 4 y 7
- Huergo, Jorge, (1999) *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*, Santa Fé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, Jorge, (2004)“Algunos descentramientos en la investigación en comunicación/educación”, Revista Tram(p)as de la Comunicación, N° 29, F.P.y C.S.
- Jensen K. y N. Jankowski. (1993)*Metodologías cualitativas en Investigación en Comunicación de masas*. Bosch, Barcelona. Caps. 1 y 2
- Knorr- Cetina, Karin D., (1982) “¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia” en *Redes*N° 7, vol 3.
- Kreimer, Pablo,(1994)“Estudios sociales de la ciencia: algunos aspectos de la conformación de un *campo*” en *Redes*, Vol. 1, N° 2, Bs As.
- Matterlart, A. y M. (1997) *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós, Barcelona.
- Merton, Robert, (1964/1997) “La Ciencia y la estructura social democrática”, en *Teoría y estructura social*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Morabes, P. (2001) *Comunicación/ Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares* en *Revista Oficios Terrestres*, N° 9/10. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata.
- Morabes, P. (2008) *La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo* en *Revista Oficios Terrestres*, N° 21. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata.
- Morabes, P. (2004) *Revista Tram(p)as de la Comunicación*, N° 29, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación, UNLP.
- Morabes, P. -Rothstein, M.(2015)“Los desafíos del campo de la comunicación ante la inclusión educativa en Argentina”en *Memorias del Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social —FELAFACS— Convergencias Comunicativas. Mutaciones de la Cultura y del Poder*, Ed. Mario Fernando Uribe Orozco, Medellín, Colombia. http://felafacs.org/wp-content/uploads/2015/11/Memorias_Felafacs.pdf
- Puiggrós, A., (2002) “Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes” en *Revista de Ciencias Sociales*, UNQui.
- Puiggrós, A., Gagliano, R., Southwell, M.:(2003)*Complejidades de una educación “a la americana”: liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos*.
- Orozco Gómez, (2000)*La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa* F. P. y C.S./ Instituto Mexicano para el desarrollo comunitario, A.C. México.
- Rivera, J. *La investigación en comunicación social en la argentina*. Ed. Punto Sur, Bs.As., 1987
- Saintout, F. (1988) *Los estudios de recepción en América Latina*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.
- Saintout, F (editora) (2003) *Abrir la Comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, F.P. y C.S.

- Schmucler, H. (1997) *Memoria de la comunicación*, Biblos, Buenos Aires.
- Williams, R, (1997) *Marxismo y Literatura*, Barcelona Península.
- Wolf, Mauro, (1987) *La investigación en comunicación de masas. Crítica y Perspectiva*, Ed. Paidós, Barcelona-Buenos Aires.



COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN COMO CAMPO DE PROBLEMATIZACIONES

EVA DA PORTA

Institución: Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC²⁹

Resumen: Aquí se trabajará en una reconstrucción de las trayectorias de investigación del equipo en los últimos 15 años para revisar el campo y las coyunturas político-culturales. También se puntualizarán los problemas de investigación e intervención con becas de extensión y sus condiciones epistemológicas, políticas y sociales. Los principales ejes reflexivos serán los siguientes: problemas, perspectiva teórica (autores, etc.) metodologías y contexto sociopolítico.

La articulación entre Comunicación y Educación, o mejor aún el par articulado Comunicación/Educación, tal como nombró a esa relación Jorge Huergo (1997), es un constructo teórico, un intento por nombrar un conjunto de prácticas culturales muy diversas cuyo de-

29 Agradecemos los aportes de Mariana Palmero para realizar este artículo.

nominador común parece ser la inerradicable presencia de procesos de producción del sentido y de intercambio comunicativo en ciertos procesos de formación de los sujetos. En ese espacio intersticial no parece posible comprender las prácticas educativas sin considerar los procesos de comunicación, pues son una de sus condiciones de posibilidad, una dimensión que las constituye y que no sería justo desconocer a la hora de caracterizarlas. Con ello no estamos afirmando que comunicación y educación son términos sinónimos o intercambiables y menos aún complementarios. Lo que intentamos decir es que si la mirada se posiciona desde la articulación es posible reconocer un conjunto de prácticas sociales muy diversas donde conjuntamente con los procesos educativos se dan procesos de comunicación que los constituyen como tales. Si bien esa mirada no es fácil de sostener en una perspectiva disciplinar que busca ordenar y distinguir teorías, objetos y explicaciones en áreas delimitadas, deviene una estrategia interesante cuando tratamos de conocer y comprender la realidad socioeducativa en la que vivimos, una coyuntura específica o una situación que emerge como algo distinto y que convoca nuestro interés en tanto deviene una problematización en el sentido que le otorga al término Foucault (1999). El concepto de problematización implica considerar aquel conjunto de prácticas discursivas y no discursivas a través de las cuales algunos fenómenos se van configurando como problemas sociales. Para Foucault, problematización sería el conjunto de las prácticas discursivas (o no discursivas) que hacen que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (reflexión moral, conocimiento científico, análisis político, etc.) (Foucault, 1999: 371). El artículo apunta a reconocer algunas problematizaciones en el campo comunicación/educación que han dado lugar al desarrollo de proyectos de intervención e investigación de los que hemos sido parte en los últimos años desde la UNC. Intentaremos reconstruir a modo de memoria parcial, algunos recorridos, articulaciones y desfasajes entre el campo de las prácticas sociales y las académicas, sin pretender considerar la totalidad de estos proyectos. Solo nos detendremos en algunos de los que hemos participado en el marco del Seminario de Comunicación

y educación, de carreras de posgrado y de equipos de extensión e investigación de los que hemos formado parte.

Es cierto que una tensión habita el desarrollo del campo comunicación/educación y es la que quizás el propio Paulo Freire habilitó, allá en los inicios de esta articulación que intenta nombrar complejos procesos sociales donde lo que está en juego es la formación política de los sujetos y la construcción del conocimiento emancipador para llevar a cabo la transformación social. Esa tensión tiene que ver con la relación dialéctica entre acción y reflexión en el proceso educativo. Dice el propio Freire “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1973: 1).

De modo que la praxis, que claramente nos vincula con la acción y la práctica, implica y contiene a vez a su opuesto, la reflexión, el pensamiento crítico que se vuelve sobre la misma praxis para que los sujetos asuman una posición activa sobre su propia vida y sobre la historia. Esta tensión constitutiva, clave del pensamiento freireano, está presente y de algún modo va signando los destinos híbridos del campo comunicación/educación. Un campo donde las prácticas y las intervenciones siempre nos plantean preguntas, inquietudes, problematizaciones que reclaman un pensamiento reflexivo que pueda reconocer los modos de funcionamiento del poder, las identidades en pugna, las desigualdades, las luchas y resistencias en los juegos que se dan en los modos en que los sujetos nos comunicamos y nombramos el mundo y a la vez nos constituimos como educandos o educadores.

Quizás la urgencia de la intervención, la emergencia de ciertas prácticas, la pregnancia de algunas políticas públicas y de ciertas tendencias de la academia desarrolladas fundamentalmente en los últimos años han desplazado o aplazado la instancia de la reflexión para “otro” momento, una instancia que pocas veces llega o que llega de forma desfasada, atrasada, fuera de tiempo. Hay entonces en la dinámica de este campo, además de la tensión entre praxis y reflexión sistemática, un cierto desplazamiento, una dislocación que la constituye porque hacer y pensar, transformar y reflexionar responden a lógicas distintas, a temporalidades diversas. El hacer opera sobre el presente y el futuro, sobre lo que vendrá que se intenta modificar. El

pensar, en tanto requiere tiempo, vuelve sobre lo que fue, es retroactivo. Por eso quizás es notable un cierto desfasaje entre el hacer de la comunicación/educación y el proceso de pensarla desde de volverla pensamiento crítico, reflexivo y sistemático, desde el cual poder volver a actuar.

Estas dos cuestiones, la tensión y el desfasaje, parecen caracterizar la relación entre intervención e investigación en comunicación/educación como dos caras necesarias de un mismo proceso que no siempre logran encontrarse en un punto de inflexión significativo.

Antes de detenernos a identificar en algunos puntos donde se tensionan las prácticas de investigación e intervención quisiéramos detenernos brevemente en un aspecto que consideramos relevante en tanto permite definir con mayor claridad nuestra posición enunciativa y teórica que hemos definido ya a partir de autores como Paulo Freire y Jorge Huergo pero también en maestros latinoamericanos como Mario Kaplun, Martín Barbero. Es el propio Martín Barbero el que identifica esta matriz articulada ya desde Paulo Freire.

la primera aportación innovadora desde Latinoamérica a la teoría de la comunicación se produjo en y desde el campo de la educación: en la pedagogía de Paulo Freire. Aquella que partiendo del análisis del proceso de vaciamiento del sentido que sufre el lenguaje en las normalizadas técnicas de la alfabetización traza un proyecto de práctica que posibilite el develamiento de su propio proceso de interacción, y apropiación de, el tejido social, y por tanto de su recreación. Pues solo luchando contra su propia inercia es como este lenguaje puede constituirse en palabras de sujeto, esto es, hacerse pregunta que instaura el espacio de la comunicación (1999).

Cuando nos referimos al par comunicación/educación y decimos que es el lugar desde el cual nos posicionamos para mirar la realidad, lo hacemos pensando en un espacio intersticial producto de una articulación entre ambas condiciones, la comunicación y la educación

una vinculación de elementos que pertenecen a una y otra (Da Porta, 2004). En ese sentido señalamos que esa articulación implica justamente que ambas dimensiones o condiciones de lo social, lo comunicativo y lo educativo, se transforman en el encuentro dando lugar a prácticas que no pueden ser reducidas ni a una ni a otra, pero que tampoco se vinculan de un modo esquemático. No habría entonces una determinación, sino un vínculo que habrá que explorar en cada ocasión, analizar y definir, pues ambos procesos pueden vincularse de múltiples modos y dependiendo de los contextos y las circunstancias. De la matriz teórica señalamos tres aspectos que consideramos centrales.

- La comunicación no se reduce a la educación, ni viceversa. Operan como una articulación.³⁰

- Es posible reconocer un dominio de lo social donde ambas dimensiones se articulan en tanto procesos de producción del sentido, en el marco de la cultura y de la construcción del mundo en común.

- La comunicación/educación pone en juego la problemática de la constitución subjetiva y está por ello atravesada por los dispositivos de funcionamiento del poder.

Tomamos prestadas las reflexiones de Hall a partir de la teoría de la articulación de Laclau que se propone romper esquemas reduccionistas que limitan la comprensión del vínculo entre una práctica y su representación o entre la condición de clase y la ideología, y haciendo la salvedad de lo que las diferencia, pensamos el vínculo comunicación/educación como una articulación desde esa perspectiva contingente. ¿Qué implica entonces pensar la comunicación/ la educación como una articulación?

30 El propio Freire marca estos rasgos articulatorios que se dan simultáneamente pero no se reducen uno a otro: "Si no hay acuerdo en torno a signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Entre comprensión, inteligibilidad y comunicación, no hay separación, como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente" (1973: 4).

En primer lugar implica asumir que es un vínculo coyuntural y contextual. Que ese vínculo une elementos distintos que adquieren una nueva configuración a partir de participar en esa articulación y que deben especificarse en cada caso. Como dice Hall: "Una articulación es entonces la forma de conexión que puede crear una unidad de dos elementos diferentes bajo determinadas condiciones. Es un enlace que no necesariamente es determinado y absoluto y esencial por todo el tiempo (1986: 2010: 85) (Restrepo, 2015: 2-3).

En segundo lugar implica reconocer que cuando se da una articulación que pone en juego prácticas y sentidos, la dimensión discursiva deviene importante porque opera como superficie de inscripción de esas prácticas y esos sentidos que a su vez están condicionados por los contextos y las coyunturas donde emergen. En este punto Hall explicita la perspectiva discursiva a la que adherimos al señalar que: "Los eventos, relaciones y estructuras tienen condiciones de existencia y efectos reales que van más allá de la esfera discursiva, pero que es solo dentro de lo discursivo y sujeto a las condiciones específicas, límites y modalidades, que tienen o pueden ser construidos dentro del significado" (Hall en Restrepo, 2015: 4).

Finalmente es necesario considerar que la articulación está condicionada por los contextos y coyunturas pero también interviene e incide en la conformación de esos contextos. Por lo que las prácticas y sentidos de comunicación/educación están no solo atravesados por la cultura, en tanto procesos de producción de sentido si no también por las relaciones de poder, por los contextos en los que también inciden.

Algunos puntos de intensidad

En lo que sigue nos interesa poder trazar algunos caminos recorridos en estos últimos años desde esa región transepistémica que es el campo comunicación/educación atravesando un campo cuyas fronteras siempre están en disputa. Nos interesa poder recuperar algunas problematizaciones que se fueron dando tanto desde el campo de la investigación como de la intervención que pusieron en foco perspec-

tivas, enfoques, sujetos y políticas en estrecho vínculo con las coyunturas políticas, culturales y tecnológicas propias de nuestros contextos sociales sociopolíticos. En lo que sigue intentamos un recorrido por algunos puntos de intensidad, algunas problematizaciones que han ido constituyendo el campo comunicación/educación como una configuración problemática que nos permite ir comprendiendo en parte, y desde esa perspectiva nuestro presente. Las presentes reflexiones son el resultado de nuestra propia práctica de investigación y de intervención como un equipo que se ha ido constituyendo en los últimos años en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba y desde esa implicación con el objeto es que hacemos este recorrido. Seguramente dejamos fuera numerosas experiencias y propuestas, a las que desde ya les ofrecemos disculpas. De modo que sin ánimo de referirnos a la totalidad de prácticas, sólo destacamos aquellas que creemos tuvieron la capacidad de configurar y reconfigurar este campo.

Sin afán de orden cronológico, marcaremos cuatro articulaciones que dieron lugar a configuraciones de comunicación/educación distintas con algunas continuidades, rupturas y transformaciones. Recuperaremos información de la coyuntura e intentaremos recuperar las prácticas de intervención y de investigación desarrolladas por nuestro equipo en esos contextos. Nos interesa reconocer las marcas de la coyuntura pero también los desplazamientos, las dislocaciones.

La década del '80: la recuperación de la palabra pública y reconocimiento del nuevo entorno

La vuelta de la democracia en 1983 implicó un conjunto de procesos sociales, culturales y educativos muy intensos orientados a la recuperación de lo que la dictadura y la violencia material, física y simbólica ejercida por los sucesivos gobiernos de facto habían aniquilado, debilitado y/o reprimido. Fueron años de recuperación de la educación pública y de amplia democratización cultural, donde las preocupaciones se orientaron fundamentalmente a la “reinstitutionalización de todos los ámbitos de la vida social, la revalorización de

la política ligada al problema de la gobernabilidad y la recuperación de una cultura democrática basada en los mecanismos representativos” (Gordillo, 2008: 202). En esta etapa fue fundamental la focalización en los procesos de recuperación del tejido social y simbólico y de las formas y normas institucionales de organizar la vida en común. Por eso la escuela fue el centro de las preocupaciones de las políticas públicas que se focalizaron en reinscribirla como una institución democrática. A su vez, ese interés por la democratización se articuló al reconocimiento del entorno sociocultural ya profundamente atravesado por los procesos de mediatización, con centralidad de los medios masivos y el comienzo de un proceso de tecnologización incipiente. En este contexto en el campo académico universitario se abrieron las cátedras a los docentes exiliados que venían de experiencias más horizontales y participativas en el campo popular, de la mano no organizaciones no gubernamentales. El retorno de la democracia implicó una reconexión con el mundo y particularmente con América Latina, donde autores como Paulo Freire, García Canclini y Martín Barbero o Schmucler comenzaron a remover los enquistados modelos comunicacionales y educativos que se habían instaurado en las universidades con un férreo control ideológico durante la dictadura. Es así que se introduce la pregunta por la cultura, las mediaciones, los procesos de significación, la recepción y el mercado en el marco de perspectivas que reconocían la peculiaridad de América Latina a la luz de las sociologías críticas y los estudios culturales europeos. Esta matriz se fue consolidando y aún hoy parece dominar el campo de la comunicación/educación.

Asimismo fueron significativas las experiencias de intervención desde la comunicación popular que trajeron docentes e intelectuales como Alfredo Paiva y María Cristina Mata que ya traían en la matriz de intervención modelos de investigación-acción o investigación participativa novedosos para nuestras aulas universitarias. En el campo educativo se destaca también la figura de docentes como Susana Barco, Justa Ezpeleta o María Saleme que traen nuevamente al campo académico las experiencias de educación popular, del pensamiento freireano pero también introducen la pregunta por lo metodológico,

destacando el aporte de perspectivas cualitativas y etnográficas como modos de abordaje a la riqueza cultural y simbólica del hecho educativo. Estas perspectivas reavivaron proyectos de comunicación y educación popular que se inscribieron en espacios barriales dando lugar a una incipiente pero sólida creación de experiencias como Radio Sur o La Ranchada³¹ que aún trabajan activamente en estas perspectivas. Estas experiencias se articularían posteriormente con el campo académico, ya en la década de los '90 y posteriormente.

Sin ánimo de intentar ocupar el territorio, si no solo de recuperar nuestro particular recorrido académico en el campo comunicación/educación, nos interesa señalar una investigación que iniciamos al finalizar la década del '80 y que terminamos en los primeros años de los '90 que exhibe esos rasgos de época, las preocupaciones y preguntas que podíamos hacernos. En una investigación de tipo cualitativo-comparativa nos preguntábamos por la "incidencia de la cultura televisiva en la escuela primaria". Esta investigación que implicó un extenso trabajo de campo y mucho trabajo comparativo se propuso reconocer en qué aspectos se articulaban la cultura producida por y en torno a la TV y la cultura escolar. Para ello realizamos un trabajo de campo etnográfico en cuatro escuelas en las que intentamos recuperar la mirada de los docentes frente a la TV no solo en su rol profesional sino también en su rol de audiencias, situación que pudimos reconocer en la observación de campo. A la vez que también nos interesó conocer la perspectiva de los y las estudiantes respecto de la tensión, que sosteníamos había entre ambas matrices culturales. Esta hipótesis nos guió en el trabajo de campo y de la mano de Bourdieu primero y luego de Ezpeleta y Rockwell pudimos reconocer en los distintos espacios del cotidiano escolar la incidencia de la cultura televisiva desde dentro de la matriz escolar. Esa incidencia pudimos reconocerla en una tensión entre modelos culturales distintos, tanto en lo que dimos en llamar vínculos con el conocimiento como con el re-

31 La Ranchada nace en Córdoba en 1989. Surge de la Asociación Mutual Carlos Mugica. Pertenecía a FARCO y ALER y la Radio Sur es la primera emisora comunitaria fundada en 1986 y es propiedad de CECOPAL - Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal -, Asociación Civil sin Fines de Lucro de la ciudad de Córdoba.

conocimiento social y cultural. Es así que pudimos identificar cómo los niños estaban ya mirando, analizando y juzgando a la escuela, a sus docentes y al vínculo con el conocimiento, con las autoridades cognitivas, los temas, las formas de circulación de la información y los modos de apropiación con criterios no escolares sino posicionados desde los valores ideológicos, en el sentido bajtiniano del término, promovidos por la cultura televisiva y sus modos de apropiársela y consumirla. Es así que criterios de legitimidad cultural como el éxito, la fama, la velocidad de procesar la información, la visibilidad pública, la actualidad como temporalidad dominante y el rol de consumidor comenzaron a incidir en los modos en que los niños se vinculaban con el dispositivo escolar. Mientras que los docentes expresaban malestar, desconocimiento y temor frente a este fenómeno.

La década del 90 o la modernización contradictoria

Los 90 y primeros años del siglo XXI implicaron una transformación de la matriz social y política muy significativa con la implantación de un modelo neoliberal que puso en juego un violento proceso de privatización generalizada, apertura de mercados, achicamiento del estado, centralidad de la economía sobre la política, reforma profunda del estado y búsqueda de incorporación de la Argentina en los procesos de globalización.

En esta etapa los problemas de comunicación/educación podrían plantearse en dos escenarios complementarios. El definido por las reformas y transformaciones del sistema de educación pública, que se iniciaron claramente con la Ley Federal de Educación 24.195 y la Ley de Educación Superior 24.521, aún vigente, que estuvieron orientados a *modernizar* la escuela y las universidades de la mano de las tecnologías y la comunicación. Y por otro escenario definido por el crecimiento del campo social y la sociedad civil donde se evidencia un notable crecimiento y proliferación de experiencias de educación popular y de comunicación alternativa quizás como contracara de un

estado que se retiraba del manejo de la educación y la comunicación públicas.

El sistema educativo nacional profundamente afectado por las reformas políticas, legislativas y presupuestarias sufrió numerosas transformaciones en su estructura, que quedó fragmentada y reducida, en su *currícula*, que abandonó la impronta universalista para intentar actualizarse y especializarse y en formas de financiamiento que descentralizaron el gasto y centralizaron los ingresos, cambiando la orientación de la política universal a políticas focalizadas y asistencialistas. Como lo hemos señalado, junto con Puiggrós

La institución de políticas neoliberales en América Latina estuvo sostenida por una serie de argumentos que, articulados discursivamente, definieron las bases de un discurso educativo de corte técnico y por un lenguaje vinculado a la gestión organizacional. Ese discurso, que parte del diagnóstico de la crisis educativa, como dice Puiggrós (1996), define un conjunto de medidas presentadas como reformas tendientes a la modernización del sistema y como únicas salidas posibles (Da Porta y Cianci, 2016: 5).

En esa clave es donde se hace evidente el lugar otorgado a la comunicación en las reformas educativas, ingresa no sólo como comunicación mediática, sino como recurso de gestión organizacional y como espacio de las tecnologías. Se produce entonces el ingreso de comunicadores en el sistema educativo formal para dictar materias especializadas o para hacerse cargo de áreas curriculares vinculadas a la enseñanza de la lengua o las ciencias sociales. Es así que la comunicación ingresó en la escuela secundaria como especialización del ciclo polimodal y también en el área de tecnología que se constituyó en un espacio curricular transversal con el claro propósito de orientar la modernización y actualización de las escuelas secundarias. Asimismo las carreras de nivel superior se multiplicaron en especialidades de la comunicación y se crearon numerosas instituciones privadas para capacitar a los estudiantes en un modelo profesionalizante. En

esta década también es cuando las TIC comienzan a instituirse como parte de la currícula escolar y como tecnología educativa que se incorporaba lentamente en las propuestas de enseñanza como signo de la actualización y modernización.

A su vez en el campo social hemos dicho que durante estos años comienzan a emerger y a fortalecerse proyectos de educación y comunicación popular ya gestados en la década pasada de la mano de financiamiento externo y también del autofinanciamiento y la organización de base. Esta verdadera proliferación de experiencias orientadas a la producción de medios alternativos y de experiencias de educación popular fue acercándose tíbiamente al campo universitario, fundamentalmente a partir de pasantías o becas de extensión que les permitieron a docentes y estudiantes acercarse a la comunidad, conocer, investigar y colaborar en la intervención sociocultural.

Con respecto al primer escenario nuestro equipo fue desarrollando distintos proyectos y espacios académicos tendientes a conocer, explorar y registrar el nuevo panorama escolar. Finalizando la década iniciamos un registro de las experiencias de enseñanza de la comunicación en las escuelas secundarias con el propósito de sistematizar las y poder armar un mapa y a la vez comenzamos un relevamiento de demandas de actualización curricular de los docentes que se encontraban dictando materias y espacios curriculares vinculados a la comunicación. Lo que pudimos concluir fue que el enfoque predominante de las prácticas de enseñanza de la comunicación en el nivel secundario era de tipo instrumental y mediocéntrico aunque también se podían reconocer enfoques orientados a la comunicación organizacional y la gestión. En menor medida se encontraron propuestas pensadas desde paradigmas críticos o alternativos. Sin embargo a nivel de la producción de medios se podía reconocer aunque de modo débil las marcas de un modelo comunicacional alternativo que era trasladado a la escuela como espacio de expresión de los jóvenes. En dicho proyecto, donde analizamos los programas y materiales educativos utilizados por los docentes, pudimos reconocer con claridad la ausencia de mediación pedagógica y de transposición didáctica ya que eran una réplica casi sin diferencias de los programas y materia-

les utilizados en la licenciatura en Ciencias de la Información de la que provenían los docentes. De igual modo en el área de Tecnología se pudo reconocer una fuerte tendencia a pensar las tecnologías en términos comunicacionales y expresivos y no informáticos o como herramientas de la gestión, tendencia que se profundizó en la década posterior. Se desarrollaron proyectos de producción gráfica y radiofónica fundamentalmente orientados a la expresividad juvenil y a la articulación con los barrios de las escuelas, aunque también hay interesantes experiencias de producción de video, cuya tecnología se hizo notablemente más accesible en esa década. Este relevamiento de prácticas educativas nos fue llevando a tratar de comprender el marco de las políticas educativas y de las transformaciones del mercado y la oferta de tecnología como un modo de contextualizar y comprender ese fenómeno emergente. La comunicación se introdujo en la currícula escolar con el claro propósito de modernizar a la escuela, pero las prácticas de uso y apropiación de las tecnologías comunicacionales más que a un modelo de ese tipo parecen haber ido habilitando el surgimiento de un modelo más horizontal, participativo y crítico en ciertos aspectos propio de lo que podemos llamar hoy producción de medios escolares.

Por su parte respecto del crecimiento de experiencias vinculadas a la sociedad civil, nos fuimos acercando desde la universidad muy lentamente durante este período a proyectos de comunicación comunitaria. Tendencia que se profundizó en la década siguiente de la mano de proyectos de extensión y de voluntariado universitario.

Comienzo del siglo XXI

La etapa que se inicia con el comienzo del siglo tuvo algunos períodos diferenciados. Los primeros años fueron un producto de la década neoliberal y en ese sentido no se revirtieron los procesos que ya hemos señalado: el crecimiento de experiencias de comunicación/educación tanto en el sistema educativo como en el marco de la sociedad civil de la mano de ONG, asociaciones y fundaciones que reto-

maron, en algunos casos, las banderas de la comunicación alternativa de las décadas del 60 y 70 pero quizás con una concepción distinta de la dimensión política de esta perspectiva, “una nueva politicidad diría Fernando Calderón, puesto que la política educativa las ubicaba como experiencias modernizantes. Con esa tensión se desarrollaron en estos primeros años numerosos proyectos de medios escolares. En ese contexto desarrollamos un proyecto de investigación constituido en torno a la noción de mediatización con aportes de Eliseo Verón pero también de los Cultural Studies ingleses con aportes de Silverstone, Buckingham y Hall. El proyecto se denominaba “La mediatización del conocimiento escolar: Prácticas y representaciones de docentes y alumnos secundarios vinculadas a las nuevas tecnologías de la comunicación” donde claramente además de la noción de mediatización orientábamos la búsqueda a las “nuevas tecnologías” a tono con la amplia penetración de la informática y la virtualidad en la vida cotidiana, no tanto así en las escuelas que permanecían en parte resistiendo. Durante el breve gobierno de la Alianza (1999-2001) se dio ciertamente un impulso a la tecnologización de las escuelas con la instalación de laboratorios de informática, salas de video y particularmente con la creación del portal educativo Educ.ar y la intención, nunca cumplida de dotar a las escuelas de Internet. Junto con estos proyectos comenzó a delinarse una perspectiva privatizadora que siempre amenaza al sistema escolar al proponerlo como un mercado.

De manera concomitante con ese problema, se fue dimensionando el crecimiento de experiencias en la sociedad civil orientadas a las prácticas de comunicación con un perfil más socio-comunitario que popular o político. En esa etapa pudimos acercarnos a esas realidades urbano-marginadas, rurales también a través de proyectos de extensión propuestos por estudiantes que se aventuraron en la compleja tarea de participar en los contextos y a la vez poderlos analizar, estudiarlos en una tensión entre distanciamiento y compromiso muy compleja y constitutiva del campo. En esta etapa se trabajó con movimiento campesino, comunidades rurales, instituciones de salud, cooperativas barriales, universidad trashumante, entre otras. El desafío central fue articular estrategias de investigación sistemáticas y

consistentes con la práctica de intervención y participación en los contextos. En algunos casos pudimos equilibrar ambas pretensiones, en otros casos se focalizó en una o en otra.

Primera década del siglo XXI. Políticas públicas y reconstrucción del Estado

Esta etapa marcada por los gobiernos kirschneristas marca un claro cambio en el rumbo de las políticas públicas tanto de comunicación como de las de educación. De modo muy sintético podemos decir que se restituye la figura del estado como organizador de la dinámica social y garante de derechos tanto a la comunicación como a la educación. Estas decisiones se plasmaron en la promulgación de leyes como la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 o la Ley Nacional de Educación 26.206 que definen a la comunicación y la educación respectivamente como bien público que debe ser regulado y garantizado por el Estado. Junto a estas decisiones legales se desarrollaron un conjunto de programas y proyectos destinados a garantizar el ejercicio del derecho de la ciudadanía estudiar y a comunicarse. En ese contexto es cuando Huergo plantea el desafío de repensar al campo comunicación/Educación a la luz de las transformaciones políticas de esos años. Por su parte, el crecimiento de experiencias y propuestas en el marco de la sociedad civil organizada no decaen, sino que siguen revigorizándose alguna en conexión con las instancias públicas estatales y de alianzas con interés geopolítico en el marco de América Latina. Asimismo en esos años avanza de modo irreversible el proceso de mediatización social de la mano del mercado informático y electrónico que crece significativamente y del desarrollo y apropiación de dispositivos, interfaces y entornos comunicacionales virtuales que comienzan a penetrar todas las esferas de la vida en común.

En ese contexto nuestros proyectos de investigación se orientaron a:

- analizar el marco de las políticas públicas de comunicación y educación nacional y su vínculo con organismos internacionales como el BID, FM y el Banco Mundial y a desarrollar estudios com-

parativos con otros países de la región para identificar las tendencias sobresalientes de estas políticas educativas, sus tensiones, vacancias y focalizaciones.

- analizar las propuestas, proyectos y programas ministeriales y dispositivos de formación docente vinculados a la incorporación de tecnologías en los espacios educativos, pero también a promover prácticas de comunicación y expresión artística vinculados a las tecnologías a fin de reconocer en estos programas las perspectivas e intencionalidades, reconociendo las influencias de un pensamiento crítico, culturalista e inclusivo en términos de accesibilidad.

- analizar la diversidad de prácticas educativas que incorporan tecnologías de la comunicación a fin de identificar tendencias y regularidades, pudiendo reconocer en la gran diversidad de las experiencias analizadas un mayor apego a un modelo bancario de la educación en aquellos proyectos vinculados al uso de tecnología informática y una mayor cercanía al modelo crítico y procesual en aquellas las prácticas vinculadas a la producción de medios.

- Desarrollar proyectos de investigación orientados a reconstruir las experiencias educativas llevadas a cabo por distintos sujetos educativos en relación con tecnologías o con ambientes tecnológicos en contexto situados y transformados por esas mismas políticas públicas. Analizamos estas experiencias en distintas esferas sociales, en espacios educativos formales y no formales, reconociendo que los procesos de mediatización articulan los procesos de subjetivación hoy.

Es decir que, a partir de la categoría de *experiencia educativa* pudimos reconstruir distintas dimensiones (micro/macro) no sólo en relación al uso de tecnologías sino también a la refocalización de los procesos de significación desarrollados en esas prácticas mediatizadas y a las formas de la intersubjetividad y la posibilidad de constitución de lo político. Para ello, reconstruimos nuestro marco teórico con el aporte de algunos/as autores/as que fuimos incorporando proveniente de propuestas posfundacionales y posestructurales (Deleuze y Guatari, Foucault), algunos feminismos (De Lauretis, Butler, Scott, Braidotti) y, aproximaciones semióticas o culturalistas (Hall y

Grossberg) o que nos permitieron acercarnos a los procesos de constitución subjetiva, a su condición y a los dispositivos productores de (inter)subjetividad.

Los estudios desarrollados en épocas de reconstrucción del estado como agente garante del derecho a la comunicación y la educación nos llevó a focalizar la mirada en los vínculos intersubjetivos, en las tensiones y paradojas de la subjetividad y en las (im)posibilidades de reconstrucción de identidades colectivas. En esta etapa focalizamos los estudios fundamentalmente en los jóvenes por ser un sector social profundamente afectado tanto por las transformaciones educativas como comunicacionales. Si bien también trabajamos con otros colectivos y grupos sociales.

A modo de cierre

En estos momentos donde el cambio de orientación política³² nuevamente hacia el modelo neoliberal pero de corte conservador e individualista incide profundamente en sistema educativo y en el sistema comunicacional. Nuevamente la comunicación y las tecnologías aparecen como soluciones a los problemas educativos, reduciendo la mirada a una perspectiva instrumental e individualista centrada en las competencias desconociendo la índole grupal, colectiva y transformadora de la comunicación como modo de construcción de vínculo con otro.

De modo que frente a este cambio de la coyuntura asumimos dos líneas de investigación complementarias:

- Continuamos con estos estudios focalizados y situados poniendo la mirada en la complejidad de los procesos comunicativos y de subjetivación que se están desarrollando en diversos espacios intersubjetivos que consideramos estratégicos: colectivos universitarios, grupos autoconvocados de producción cultural, espacios de partici-

³² Nos referimos al gobierno de la coalición Cambiemos que subió al poder el 10 de diciembre de 2015.

pación juvenil, colectivos de artistas, espacios de formación docente y gremial.

- Estamos iniciando un análisis discursivo de las tensiones ideológicas que se están planteando en el espacio público mediatizado a partir de la implementación de estas políticas educativas vinculadas a la privatización, el ajuste presupuestario y la desarticulación de los planes y programas de tipo inclusivo.

En este breve recorrido que solo intenta poner en evidencia la condición coyuntural, en el sentido planteado por Stuart Hall, de estrecho vínculo con los contextos de vida y políticos, de los estudios de comunicación/educación. La tensión entre intervención e investigación que se evidencia, lejos de operar como un punto débil puede comenzar a funcionar como fortaleza si agudizamos la creatividad, la consistencia, la sistematicidad y la reflexividad como modo de producir conocimiento situado. Es importante redoblar la apuesta teórica y crítica en épocas de conocimiento instrumental.

Referencias

- Calderón, F (2011) “Movimientos culturales y la emergencia de una nueva politicidad” en Rev. Política & Sociedad. vol 10. nro 18: Santa Catarina.
- Da Porta, E (2004) Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación en rev. Trampas de la Comunicación. Noviembre de 2004.: La Plata.
- Da Porta, E y Cianci, M (2016) “Mediatización de los procesos de privatización de –y en– la educación en américa latina y el caribe: un estudio de los discursos mediáticos” en RevEduc. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.35-54, jan.-mar., 2016
- Foucault, M (1999) Estética, Ética y Hermenéutica. Barcelona: Paidós.
- Huergo, J. (editor), “Comunicación y Educación: aproximaciones”, en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, La

- Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación, Ed. renovada, 2001.
- FREIRE, Paulo. (1971) “La Educación como Práctica de la Libertad. 1971. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay. p. 1.
- Gordillo, M (2008) “Aproximaciones históricas a un pasado muy reciente”. Cuadernos de Historia, Serie Ec. y Soc., N° 10, CIFFyH-UNC, Córdoba 2008, pp. 201-207
- Martín Barbero, J (1999) Palimpsestos y Recorridos de la comunicación en la educación. Bogotá: UPN
- Restrepo (2015) “Seminario: Stuart Hall: estilo de labor intelectual e insumos conceptuales. Clase 4” disponible en http://www.academia.edu/15350780/clase_4-articulacion_y_contextualismo_radical



LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL, MÁS ALLÁ DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS. RETOS PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS EN SOCIEDADES PARTICIPATIVAS

LUZ MARÍA GARAY CRUZ

Institución: Universidad Pedagógica Nacional-México

Resumen: La idea es partir desde las políticas públicas del gobierno mexicano que iniciaron en 1997 y que promovían la alfabetización informacional como una estrategia para la formación de los docentes y los estudiantes en los distintos niveles educativos, el recorrido de la revisión de esas políticas atraviesa por distintos programas que se han implementado “Enciclomedia”, “Habilidades digitales para todos”, “Inclusión digital” y otros más que han reducido la alfabetización digital al manejo instrumental de las tecnologías digitales y que han presentado fallas en su implementación y se hará énfasis en el lugar estratégico que juega la escuela como institución socializadora en el desarrollo de las habilidades digitales, pero no necesariamente vinculada a los programas oficiales y de gobierno, sino gracias a diversas prácticas culturales y de autoformación que han generado los actores (docentes y alumnos) para desarrollar habilidades digitales.

Introducción

En las últimas décadas el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), el proceso de convergencia digital, la miniaturización de los *gadgets* y la conectividad móvil han revolucionado la vida social de los seres humanos, las dinámicas de producción, distribución y consumo de contenidos mediáticos, la comunicación interpersonal, las estrategias de negocios, las políticas públicas y por supuesto la educación.

Sobre las TIC y su incorporación en las prácticas de vida cotidiana se han ofrecido argumentos tanto a favor como en contra, existen grupos de especialistas (investigadores, académicos y políticos) que esgrimen el discurso benévolo y positivo sobre las tecnologías y se habla de las bondades que ofrecen para la solución de distintas problemáticas de los ciudadanos y la vida cotidiana, las ventajas para el teletrabajo, la educación a distancia, la resolución de trámites administrativos vía redes y el uso de plataformas digitales, por mencionar sólo algunos.

Los académicos e intelectuales que tienen una mirada más crítica sobre el asunto contra-argumentan a partir de factores como la inequidad en el acceso a los recursos tecnológicos, los altos porcentajes de la población sin conectividad, el mal manejo de los datos y la pérdida de la privacidad, entre otros.

Una mirada crítica sobre los programas de inserción de las tecnologías sin duda es necesaria, pues es innegable que su presencia en la vida cotidiana de los ciudadanos es permanente y cada vez existen más actividades que están vinculadas al uso y manejo de éstas.

Las posibilidades de que la tecnología digital desaparezca de la vida humana son cada vez más lejanas, no hay más que dar un vistazo a una oficina o un aula universitaria, un patio escolar o un restaurante para encontrarnos con miles de sujetos que están haciendo uso de las tecnologías y están conectados a la red Internet.

Sería casi imposible hacer un recuento de cada una de las actividades sociales que están vinculadas o requieren hacer uso de dispositivos digitales y no es el objetivo de este texto, pero es clave señalar

que la escuela como institución social es la que más ha sido impactada por el uso de las TIC pues se le percibe como uno de los principales escenarios para el desarrollo de las habilidades digitales que forman parte de la alfabetización digital.

Desde hace más de dos décadas se han implementado programas gubernamentales en México y en otros países de América Latina para incorporar el uso de las tecnologías digitales entre la población y desarrollar programas de alfabetización digital y uno de los principales escenarios para llevar a cabo esa tarea ha sido sin duda la escuela.

Se han desarrollado e implementado programas de gobierno que indican rutas de operación para dotar de acceso a los recursos tecnológicos y programas de formación para su uso a los actores educativos (docentes y estudiantes). De manera casi paralela las tecnologías digitales han pasado a formar parte de la cotidianidad de esos mismos actores educativos y ello ha generado un cambio en las prácticas formales e informales de educación, dentro y fuera del aula y en los distintos niveles de formación.

En este trabajo se parte del supuesto de la necesidad de que los ciudadanos tengan acceso a los recursos tecnológicos digitales y logren insertarlos en sus prácticas de vida cotidiana, especialmente en sus prácticas educativas (formales e informales) para llegar a un nivel de apropiación que les permita aprovechar los beneficios que éstas les pueden otorgar sobre todo considerando que la alfabetización digital y la formación de ciudadanos críticos es un factor necesario para el desarrollo de sociedades más informadas y democráticas.

Entendemos como sociedades democráticas aquellas en las cuales los ciudadanos pueden expresar sus ideas, analizar información y participar en distintos niveles en la toma de decisiones, al menos expresando sus ideas y opiniones acerca de acciones de las instituciones de gobierno, es decir la idea va más allá de la democracia representativa y más tradicional (la posibilidad de votar para elegir gobernantes siempre desde estructuras como los partidos políticos) y se parte más de la concepción de democracia participativa; se retoma el concepto planteado por Nancy Fraser que dice lo siguiente:

participar es hablar en la propia voz y expresar la identidad cultural y política. Esto es cuasi imposible en una esfera articulada por los medios tradicionales que, si bien conciben a los públicos como generadores de opinión, tienen influencia limitada en la toma de decisiones (citada en Meneses, 2014:34).

En ese sentido la democracia en sociedades en las cuales existen cada vez más segmentos de audiencias o públicos, que van del consumo de contenidos en los medios tradicionales (radio, prensa y televisión) al consumo contenidos informativos pero en otros escenarios (Internet) no puede ser concebida de la misma manera, las TIC abren la posibilidad de que los sujetos participen en esos escenarios dando su propio punto de vista, opinión, cuestionando incluso la información que se maneja en los medios tradicionales. Las herramientas tecnológicas están cada vez más presentes en la vida cotidiana de los sujetos y son potencialmente útiles para que estos ciudadanos generen sus propios mensajes y hagan escuchar su voz, es decir participen.

Para lograr lo anterior es evidente la necesidad de los que ciudadanos desarrollen habilidades digitales (las cuales se abordan más adelante) y den ese paso para integrar una ciudadanía comprometida y participativa en los asuntos que competen al interés público, por supuesto que las TIC son un factor clave pero no el único y no se sostiene en este texto que el uso de las tecnologías digitales sea lo único que se necesite para la construcción de democracias participativas, pero si se afirma que son un elemento clave para su desarrollo.

Mucho se ha escrito sobre Internet, tecnologías digitales y sociedades democráticas, sin duda un tema vigente para la investigación y reflexión desde las ciencias sociales y las humanidades y por supuesto para la comunicación y la educación y es en este campo que convergen varios aspectos que tocan el tema antes mencionado, en especial cuando se hace énfasis en la alfabetización digital.

Para lograr que en un sociedad los sujetos desarrollen habilidades digitales que le permitan ejercer esa participación ciudadana, es necesario, entre otras cosas por supuesto, contar con los dispositivos

tecnológicos y la conectividad a Internet para dar paso a los procesos de formación para el uso de las mismas es decir para alfabetizarse digitalmente, aquí es en donde se comienzan a complejizar la problemática, pues la concepción de alfabetización digital ha pasado por distintas fases y procesos en los cuales es clave considerar factores previos tales como: el acceso a la tecnología y la conectividad, la formación para el uso, y la apropiación de los recursos.

Alfabetización digital

En el contexto antes descrito se hace evidente la necesidad de alfabetizar digitalmente a los ciudadanos y se piensa en la escuela como un espacio natural para desarrollar o implementar los programas de alfabetización, surgen varias interrogantes. ¿Qué es la alfabetización digital? ¿Qué habilidades digitales son las que se desarrollan? ¿Cuál es el sentido de la alfabetización digital? ¿Para qué alfabetizar en el uso de las tecnologías?

Cuando se habla de alfabetización en relación con los medios y las tecnologías digitales, es frecuente encontrar diversos conceptos: alfabetización para los medios, alfabetización multimedia, alfabetización mediática y actualmente se habla de alfabetización digital y alfabetización multimodal. Veamos las especificidades de algunos de ellos.

A partir del desarrollo de las tecnologías digitales se ha acuñado el concepto de alfabetización digital, que a decir de Gutiérrez Martín (Aparici, 2010) es el que más se ha popularizado actualmente y se asocia directamente con aspectos tecnológicos. Dicha visión puede limitar la comprensión de un fenómeno tan complejo constituido por el aprendizaje, uso y apropiación de las TIC, lo que implica el desarrollo de habilidades no solamente tecnológicas, sino también cognitivas y comunicativas.

Gutiérrez Martín habla de una alfabetización multimedia digital, la cual incluye la alfabetización digital, en el entendido que ello implica aprender a hacer uso de los recursos digitales y es parte de una

alfabetización básica y necesaria para este siglo. Al respecto señala lo siguiente:

En el concepto global de alfabetización multimedia digital incluimos integradas las distintas alfabetizaciones, los diversos contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) que se han considerado como básicos e imprescindibles para la comunicación y la representación de mensajes utilizando distintos lenguajes y medios (Aparici, 2010: 176).

Gutiérrez retoma los planteamientos de Tyner sobre las seis diferentes multialfabetizaciones necesarias para cubrir lo que él considera los contenidos básicos para una educación multimedia básica, a saber:

a) Tres alfabetizaciones instrumentales, relacionadas con los conocimientos de informática (*computer literacy*), redes (*network literacy*) y tecnología (*technology literacy*) y

b) Tres alfabetizaciones que están más centradas en el análisis de los mensajes y la manera en que se producen los significados girando en torno a la información (*information literacy*), la imagen visual (*visual literacy*) y los medios (*media literacy*). Es evidente que estas alfabetizaciones están interrelacionadas y es difícil poder abordarlas de manera independiente (en Aparici, 2010: 176).

El primer nivel de alfabetización multimedia digital habilita a los sujetos para construir significados a partir de los nuevos modos de representar y presentar el mundo, que han surgido con el desarrollo de las tecnologías de comunicación digitales, punto con el cual coincido totalmente.

Para llegar a estos niveles de alfabetización multimedia digital es necesario que los sujetos hayan pasado por alfabetizaciones previas más básicas -verbal, textual, audiovisual e informática-, en virtud de que éstas le facilitarán la utilización significativa de los componentes

del multimedia: texto, audio, imagen y su procesamiento informático y digital. La siguiente cita lo expone como un proceso contextualizado.

La alfabetización multimedia digital no debe entenderse entonces como la adquisición descontextualizada de las destrezas y conocimientos anteriormente citados que, una vez adquiridos, pueden utilizarse en la interpretación de la realidad. Más bien entenderíamos la alfabetización multimedia digital como un proceso que es parte integral de la interacción social a través de la cual el individuo va desarrollando su personalidad (Gutiérrez Martín en Aparici, 2010: 179).

Por su parte Patricia Hernández (2012) la define como Alfabetización Informativa:

acción educativa sistematizada, destinada a proveer a los sujetos de un conjunto de habilidades, procesos de pensamiento, como el pensamiento crítico, y actitudes que le permitan acceder, evaluar y usar efectivamente la información, para cubrir una necesidad dada. Esta acción deberá promover que aprendan a aprender y generar aprendizajes para toda la vida (Hernández: 2012: 32).

Otros autores hablan de alfabetismos múltiples, entendiendo que esta alfabetización no se da en la escuela necesariamente sino como parte de una práctica social “ser actualizado múltiple, no implica únicamente el desarrollo de las competencias básicas en el manejo y uso de las tecnologías, sino también la comprensión del valor simbólico que éstas juegan en las interacciones de los niños y jóvenes” (Orozo & Franco, 2014: 33).

Es evidente que la confusión o desarticulación de conceptos para nombrar a la alfabetización para el uso de tecnologías digitales ha generado también confusión para identificar las acciones específicas que pretenden desarrollar los diversos programas de gobierno que

tienen como objetivo promover y desarrollar habilidades digitales y manejo crítico de información como parte de programas de alfabetización digital.

No queda del todo claro y definido si la alfabetización digital consiste en desarrollar habilidades solamente instrumentales, es decir para hacer uso básico de los equipos de cómputo, para navegar en entornos digitales de Internet, o para manejar herramientas digitales y producir mensajes, o saber elegir información y ser crítico frente a ella.

Todas estas acciones deben ser desarrolladas sin lugar a dudas, pero es clave tener claridad de qué es lo que necesitan los sujetos, los diagnósticos para elaborar estrategias de formación son centrales y necesarios, de esa manera se atienden necesidades de formación específicas.

Es evidente que todo lo anterior no constituye una tarea menor, por lo que se precisa tener mucha claridad respecto a los contextos de formación y la realización de los diagnósticos necesarios para elaborar los programas de alfabetización multimedia digital que atiendan las necesidades específicas de formación de los sujetos.

Es justo por eso que la escuela es un escenario clave para lograr el desarrollo y formación de los sujetos en este rubro. Sin embargo, es importante recordar también que la escuela cumple varias funciones de formación, y en la cual la generación de los sujetos como receptores críticos y hábiles digitalmente hablando no es una de las principales. Esto dificulta la implementación de programas con estas características, al menos en México.

Habilidades digitales, componente clave de la alfabetización digital

En las diversas concepciones revisadas sobre la alfabetización para el uso de las tecnologías digitales se mencionan las habilidades comunicativas digitales que demandan un dominio por parte del sujeto, hay autores que prefieren hablar de competencias digitales, competencias informáticas, competencias tecnológicas, alfabetiza-

ción tecnológica o alfabetización digital para referir a un mismo fenómeno que engloba los saberes, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para el uso y apropiación de la tecnología digital.

Una de las posturas que más ha proliferado dentro del campo educativo es hablar de competencias digitales, la cual se ha propuesto desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) argumentando que surge por la necesidad de integrar el reconocimiento del sujeto y sus procesos (saber ser) además de un conjunto de conocimientos (saber), las habilidades y destrezas (saber hacer) que desarrolla un individuo en relación con los otros (saber convivir), con el objetivo de emplearlas para responder a situaciones reales dentro de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (UNESCO: 2008).

Cobo (2007), menciona que hay habilidades tecnológicas, cognitivas e informacionales que deben estimularse durante el proceso de apropiación tecnológica, las cuales las plantea de la siguiente forma:

- Habilidades Tecnológicas: Se refiere a la utilización de herramientas de productividad como son: procesador de textos, hoja de cálculo, presentador de diapositivas, etc., para generar diversos tipos de documentos. Además Manejar herramientas propias de Internet, Web y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, con el fin de acceder y difundir información.

- Habilidades Cognitivas: Es el uso de las TIC en la preparación de materiales para apoyar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Así mismo comprender el impacto de estas en diferentes ámbitos de la sociedad. Es la habilidad para resolver problemas, para reinventar y articular nuevos conocimientos en contextos desconocidos.

- Habilidades Informacionales: es la habilidad que permite procesar la información en sus niveles superiores, usar la información de manera significativa, la capacidad de integrar y recombinar datos, información, conceptos, ideas, principios y habilidades.

Entender qué son las habilidades digitales es importante para comprender mejor qué es lo que se busca con los programas de alfabetización digital, las habilidades que se desarrollan como parte de

las habilidades digitales se relacionan entre sí, por ejemplo, la habilidad instrumental, cognitiva y comunicativa se entrelazan para que los sujetos aprendan a usar los equipos tecnológicos, desarrollen conciencia de la información que están adquiriendo y a su vez que pueda interpretar esa información y que también pueda transmitirla a los demás. No solo es cuestión de usar e intercambiar instrumentos y tecnología, sino también de saber elegir la información, hacer enfoques y críticas diferentes, así como compartir la información o bien compararla.

Alfabetización digital en México. Algunos programas de gobierno

Una vez revisados someramente algunos conceptos sobre alfabetización y habilidades digitales, podemos dar paso a una revisión de aspectos claves de los programas que se desarrollaron en los últimos tres gobiernos en México en ese sentido.

Red Escolar, fue el programa pionero que se lanzó en 1997 por el gobierno mexicano, durante la presidencia de Zedillo, para dotar a las escuelas de equipo de cómputo con el fin de generar proyectos de trabajo e investigación conjuntos entre estudiantes de distintas regiones y localidades; de acuerdo con la evaluación realizada el programa logró que los estudiantes desarrollaran más y mejor sus habilidades lectoras y contar con un buen nivel de conectividad y acceso a las TIC de manera individual (SEP: 2106:31).

En este programa no se habla de alfabetización digital o desarrollo de habilidades digitales todavía, la idea fue inicialmente dotar de equipo a las escuelas y promover trabajo en equipo, no más.

Durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se planteó el aprovechamiento de nuevas tecnologías para fines educativos que implicaba garantizar el acceso a ellas, a bajo costo, para todas las instituciones educativas y se desarrolló el Programa de Expansión del Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Básica

Subprogramas:

1. Mejoramiento de la Operación y Expansión de la Red EDUSAT
2. Operación y Expansión de la Red Escolar de Informática Educativa
3. Operación y Consolidación de la Videoteca Nacional Educativa
4. Operación y Desarrollo del Portal Educativo Sepiensa
5. Desarrollo de los Centros Estatales de Tecnología Educativa
6. Desarrollo y Expansión del Programa Enciclomedia para la Educación Primaria
7. Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas con Tecnología en la Educación Secundaria.
8. Actualización y Capacitación para Maestros de Educación Básica Mediante las Tecnologías de la Información
9. Desarrollo y Expansión de la Biblioteca Digital para la Educación Básica
(SEP:2001)

Enciclomedia

En 2004, inició la implementación del proyecto Enciclomedia con un enfoque centrado en el personal docente. “Propuso un puente natural entre la forma tradicional de presentar los contenidos curriculares y las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías”, (SEP: 2016: 32) sin necesidad de conectividad para su funcionamiento, ya que se distribuía un material informático a través de discos compactos, que se instalaba en el disco duro. El equipamiento consistió en una computadora de escritorio por aula, con recursos interactivos precargados, libros de texto digitalizados, un proyector y un pizarrón interactivo. Los resultados fueron poco alentadores, estaba muy centrado en el docente e hizo falta una mejor capacitación para el empleo de los recursos, y los estudiantes no tuvieron interacción con la tecnología y la conectividad fue muy limitada.

Los programas desarrollados durante la presidencia de Felipe Calderón (2007-2012) también contaban entre sus objetivos el desa-

rrollo de las habilidades digitales y la promoción de la alfabetización digital. En el programa sectorial de desarrollo de la SEP se presentó un objetivo que señala como clave impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

“El uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento. Se promoverán ampliamente la investigación, el desarrollo científico y tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Se fortalecerá la formación científica y tecnológica desde la educación básica, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos” (SEP, 2007:11).

Programa Habilidades digitales para todos

En 2009, el programa Habilidades digitales para todos (HDT) se implementó con un enfoque centrado en mejorar el aprendizaje, en la educación primaria y secundaria, haciendo uso de las TIC e incorporando pequeñas piezas de software interactivo que planteaba actividades de aprendizaje.

HDT buscó dar continuidad a Enciclomedia, mediante la dotación de aulas telemáticas, con computadoras de escritorio y materiales educativos precargados para el personal docente en primaria, así como laptops o computadoras bajo la modalidad de un dispositivo por cada alumno en secundaria.

El equipamiento también consideró un sistema de gestión para docentes y herramientas de colaboración y conectividad (SEP: 2016:33).

Por primera vez la estrategia educativa se fundamentó en el desarrollo de habilidades digitales, la formación y certificación del personal docente en la integración de las TIC y se basó en estándares internacionales, acá ya se percibe un trabajo más centrado en la alfabetización digital aunque no necesariamente se enuncia de esa manera y si bien se lograron ciertos avances quedaba clara la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo de las habilidades digitales.

Antes de iniciar con la revisión de los programas implementados en el actual gobierno de Peña Nieto (2012-2018) cabe señalar que en México a partir de la promulgación de la Reforma Constitucional de Telecomunicaciones de 2013 y de la publicación de la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión en 2014 se estableció el derecho de acceso a las TIC, servicios de radiodifusión y las telecomunicaciones, incluida la banda ancha y el Internet³³.

Este factor es clave para comprender cuál es la relevancia entonces de promover programas no solamente de inclusión digital, sino de desarrollo de habilidades digitales para hacer uso de las TIC.

En el gobierno de Peña Nieto se creó la Coordinación de la Estrategia Digital Nacional (CEDN) y se ha operado la Estrategia Digital Nacional (EDN) que tiene entre sus objetivos la transformación educativa y promueve cinco habilitadores para lograr la inserción de las TIC en distintos aspectos de la vida social de los ciudadanos: conectividad, inclusión y habilidades digitales, interoperabilidad e identidad digital, marco jurídico y datos abiertos (SEP: 2016: 23).

Programa de Inclusión y Alfabetización Digital o Programa Aprende

Existen un par de antecedentes de este programa, el primero es Mi Compu.mx que tuvo como objetivo nuevamente dotar de tecnología a las escuelas y esta vez sí se planeó y llevó a cabo un programa de formación docente para el uso de las TIC pero finalmente no

33 Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión, Disponible en <http://dof.gob.mx>. Fecha de consulta: 23 de noviembre de 2016

se logró implementar adecuadamente la estrategia de capacitación, este programa se desarrolló de manera paralela al Programa Piloto de Inclusión Digital (PPID) que tenía como finalidad identificar los elementos indispensables para el diseño de una política pública de adopción y uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP: 2016:35).

El PPID contribuyó a la institucionalización de la Coordinación General @prende, que es un órgano que tiene como objetivo alinear los objetivos de los programas de tecnología en educación en cualquier nivel educativo.

El Programa @aprende 2.0 busca fortalecer el sistema educativo mediante la entrega de dispositivos personales, promoviendo la reducción de la brecha digital y el uso de las TIC su objetivo principal es “promover el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional de manera transversal al curriculum de acuerdo al contexto y nivel de desempeño que permitan la inserción efectiva de las niñas y los niños en México en la sociedad productiva y democrática del Siglo XXI” (SEP: 2016:42).

El Programa @prende retoma las experiencias de los programas anteriores y plantea como uno de sus objetivos centrales el desarrollo de las habilidades digitales entre el alumnado, específicamente de las siguientes:

- Manejo de información

- Comunicación

- Solución de problemas haciendo uso del pensamiento crítico y creativo

- Manejo de las TIC

- Colaboración

- Ciudadanía digital

- Pensamiento computacional (SEP: 2106:73)

Este programa es muy reciente y no se han identificado por el momento resultados que permitan hablar del éxito o fallas del mismo, sin embargo es posible detectar algunas ausencias en el documento que presenta el programa, pues si bien se hace mención de revisión

de documentos emitidos por organismos internacionales como la UNESCO, balances de los aciertos y fracasos de los programas anteriores del gobierno mexicano y centra su atención en el desarrollo de habilidades digitales como herramientas necesarias para los actores educativos, no señala claramente cómo se implementarán los programas de actualización, capacitación vinculados a esta acción de alfabetización digital, habrá que esperar los resultados.

Lo que es importante destacar es que se da el paso necesario para dejar de concebir la alfabetización digital solamente como una capacitación para el uso instrumental de las herramientas, ya se han incorporado acciones más claras: manejo de información, pensamiento crítico y producción de mensajes y contenidos.

Ahora bien, dado el contexto y las características actuales de nuestra sociedad y la incidencia de las tecnologías es deseable y necesario generar y fortalecer espacios de aprendizaje en la escuela y en otros escenarios no formales, para que favorezcan la formación de los niños y los jóvenes como ciudadanos críticos y participativos que logren una apropiación de las tecnologías digitales que les permita llevarlas a todos los ámbitos de su vida cotidiana y ciudadana.

Si recordamos los dos últimos objetivos de la alfabetización multimedia digital antes abordados, vemos que hacen alusión a la formación de sujetos que tengan conocimiento y valoren las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia en sociedades democráticas, formándolos como receptores críticos y usuarios responsables de los recursos tecnológicos digitales.

Desde mi punto de vista, esto constituye el punto clave, el eje toral de la alfabetización multimedia digital; ésta no se circunscribe al desarrollo de habilidades tecnológicas fuera de contexto, el objetivo es que los sujetos se apropien de la tecnología y sean capaces de aprovechar todas las ventajas que éstas les ofrecen para su vida cotidiana, escolar y laboral y al mismo tiempo sean lo suficientemente hábiles para poder seleccionar información y tener criterios para su uso.

Para el campo de investigación de la comunicación y la educación, estas acciones de los gobiernos de nuestros países en América Latina que pretenden desarrollar programas de alfabetización digital,

abren escenarios de indagación, investigación e intervención que nos obligan a hacer preguntas claras sobre las acciones específicas, más allá de los documentos y las buenas intenciones y los innumerables objetivos, la clave está en acercarse a los sujetos (actores educativos y otros) en sus escenarios de vida cotidiana para indagar qué tanto se están logrando incorporar las tecnologías en sus prácticas sociales, y qué tanto se está logrado dar ese paso de pensar la alfabetización digital solamente como un programa de capacitación para el uso de herramientas a una concepción más integral que incorporé otras habilidades digitales que realmente coadyuve en la formación de ciudadanos habilitados para participar en la construcción de sociedades cada vez más democráticas y participativas.

Referencias

- Aparici, R. (2010). *Educación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Barrón, M. (2014). *Habilidades digitales en Educación Superior. Estudio de caso en alumnos de la licenciatura en Psicología Educativa de la UPN y de Comunicación Social de la UAM-X*, México D.F.: UPN.
- Cobo, C. (2007). Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica: Reflexiones prospectivas, disponible en: <http://desinuum.org/autoestudio3/ponencias/ponencia33.pdf> consultado el 5 de septiembre de 2013.
- Garay, L. (2010). *Acceso, uso y apropiación de TIC entre la planta docente de la UPN Ajusco, UPN*, México, D.F.: UPN.
- Hernández, P. (2012) *Tendencias de la Alfabetización informativa en Iberoamérica*, México, UNAM
- Orozco, G. & Franco, D. (2014) *Al filo de las pantallas*, México, La Crujía Ediciones
- Meneses, M., (2015) *Ciberutopías. Democracia, redes sociales, movimientos-red*, México, Porrúa-ITESM
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2013). *Programa sectorial de educación*, México

- S/A, *De Enciclomedia a Habilidades Digitales para Todos: Recomendaciones para la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas del nivel primaria*. En México Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLI, núm. 3-4, 2011, pp. 5-14 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351001>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016) *Programa de Inclusión Digital 2016-2017* disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA__PRENDE_2.0.pdf consultado el 19 de noviembre de 2016
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016) *Programa @prende 2.0*, México, disponible en <https://www.gob.mx/aprendemx/documentos/nuevo-programa-prende-2-0>, consultado el 26 de noviembre de 2016
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007) *Plan Sectorial de Educación 2002-2007* disponible en www.sep.mx consultado el 24 de noviembre de 2016
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México disponible en www.oei.es/historico/quipu/mexico consultado el 24 de noviembre de 2016
- UNESCO (2008) *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra disponible en www.ibe.unesco.org consultado el 24 de noviembre de 2016-11-26



DESDE LA IMAGEN: UNA MIRADA AL CAMPO COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

GABRIELA CRUDER

Institución: Universidad Nacional de Luján

Resumen: Palabra hablada/escritura/imagen/educación, participan de un entramado que es imprescindible entender en sus relaciones y complejidad. Quizá resulte redundante para quienes están familiarizados con los elementos y las temáticas involucradas en el estudio de la díada comunicación/educación, decir que la imagen es parte de esta relación. Para dar cuenta de las vinculaciones comunicación/educación y del rol de la imagen en este marco, tomaremos como parte del camino una primera aproximación histórica a la imagen, para incorporarla y comprenderla luego, en el seno de la relación planteada. Para ello, elegimos un camino: recorrer los dispositivos privilegiados donde pivotan las relaciones comunicación/educación en el universo escolar, con el fin de asir algunos fragmentos de tan extenso territorio donde se expresan, entendiendo que no se agotan en la circunscripción que aquí realizamos.

Por qué hablar de la imagen en el marco del campo comunicación/educación

Palabra hablada/escritura/imagen/educación participan de un entramado que es imprescindible entender en sus relaciones y complejidad. Quizá resulte redundante para quienes están familiarizados con los elementos y las temáticas involucradas en el estudio de la diada comunicación/educación, decir que la imagen es parte de esta relación. Para dar cuenta de las vinculaciones comunicación/educación y del rol de la imagen en este marco, tomaremos como parte del camino una primera aproximación histórica a la imagen, para incorporarla y comprenderla luego en el seno de la relación planteada. Para ello, elegimos un camino: recorrer los dispositivos privilegiados donde pivotean las relaciones comunicación/educación en el universo escolar, con el fin de asir algunos fragmentos de tan extenso territorio donde se expresan, entendiendo que no se agotan en la circunscripción que aquí realizamos.³⁴

En este trabajo referiremos a la imagen en tanto representación visual de objetos, etcétera, dejando de lado el amplio campo de indagación de las imágenes mentales.

“En definitiva, la representación no es un cuadro mental, interior e incommunicable, ni la percepción inmediata de un objeto interior, sino el esfuerzo por acoger la polisemia de lo percibido, el desplazamiento que permite modificar su aspecto. No es por lo tanto un estado, sino una práctica, una técnica, una manera de tratar lo percibido (...) La representación (...) supone un viaje de la mirada...”³⁵

Desde los inicios de los procesos de simbolización, y de la mano de ellos, acciones de elaboración cultural y construcción social, las

34 En este apartado recurrimos a parte de lo que expusieramos en *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen de los libros de texto*. Buenos Aires, La Crujía, 2008.

35 Enaudeau, Corinne; *La paradoja de la representación*, Buenos Aires, Paidós, 1999, p.233.

imágenes forman parte del complejo de estrategias discursivas que configuran la comunicación. Desde aquel entonces, y a lo largo del tiempo, se verifica la imbricada relación que se establece entre las imágenes y la educación. Para dar cuenta de esto, de la presencia de las imágenes y de algunas de las controversias y disputas que se suscitaron en torno de su carácter y contenido, en los párrafos que siguen nos valdremos de algunos pocos ejemplos de los muy numerosos a los que podríamos recurrir, mínimas pinceladas que sólo muestran unas pocas estaciones del *viaje de la mirada*, habida cuenta que tenemos consciencia de que no es posible realizar un mapa del mundo, del tamaño del mundo.

Si pensamos en las más lejanas expresiones humanas, es decir, si hemos visto representaciones conservadas en cuevas como las de Altamira, Lascaux, o las recientemente estudiadas cuevas de Chauvet, observaremos mensajes que han dejado nuestros antepasados, y hoy estamos ante imágenes que dan cuenta de seres, acciones, objetos que, evidentemente, muestran, enseñan, nos comunican algo.

Desde la antigüedad, la relación con la imagen reconoce las más variadas posturas. La distinción entre el mundo sensible y el inteligible atravesó el conjunto de reflexiones que se suscitaron a lo largo del tiempo. Leemos en La República:

Entiendo por imágenes, en primer término las sombras, y en segundo, las figuras reflejadas en las aguas y en la superficie de los cuerpos opacos, pulidos y brillantes (...). Coloca en la otra sección los objetos que esas imágenes representan, es decir los animales, las plantas y todas las cosas fabricadas por el hombre. (...) ¿Y no te avendrías a afirmar –proseguí– que en el mundo visible existe la misma distinción, con respecto a la verdad o a la falta de verdad, que en el mundo inteligible, y que la imagen es al objeto que representa lo que la opinión es al conocimiento? De allí también que las imágenes tomaran el carácter de imitación, copias, apariencias, *sombras, fantasmas*, y

entonces, la cautela en su utilización. Desconfianza, recelo que atravesó la historia y llega hasta nuestros días.³⁶

Desde el reconocimiento de la función mimética de la imagen a la acentuación del engaño de los sentidos, la permanente dialéctica: presencia/ ausencia, en tanto representación de lo que no está allí, de lo que estuvo allí, de lo sucedido, y su presencia ligada a la construcción y fijación de la memoria y, en consecuencia, también a la invisibilización, al *olvido*: concentró la tensión generada por las representaciones.

Aunque el territorio ocupado por las imágenes fue amplio, la reflexión teórica en torno de ellas fue escasa durante largo tiempo. En el siglo IV a.C, Aristóteles se ocupa de la imagen en *De sensu et sensibili*, y realiza un estudio de tipo analítico. Sin embargo, durante veinte siglos, la concepción prevaleciente en relación con la imagen se encontró profundamente relacionada con visiones normativas establecidas para la composición pictórica. Desde mediados del siglo XIX pueden recogerse distintos estudios en torno de la imagen: con carácter lingüístico y psicolingüístico; estudios psicoanalíticos; la teoría de la Gestalt; las teorías de la comunicación visual, la perspectiva semiótica, etc.

En cuanto a la utilización de las imágenes a lo largo de la historia, recuperamos como ejemplo a la Iglesia cristiana que reconoce tempranamente su valor educativo. En el II Concilio de Nicea se enumeran las tres virtudes de su uso: "reavivar la memoria de hechos históricos ejemplares, estimular la imitación de los personajes representados y permitir su veneración. (...) y no negará que las imágenes 'sirvan' para obtener milagros".³⁷

Durante toda la Edad Media los libros de imágenes circularon de manera extendida. Un ejemplo significativo del poder *educativo* de las imágenes lo constituyen las Biblias de los Pobres o Biblia de los

36 Platón; *La República*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973, p.371.

37 Seguimos a Román Gubern, *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*, Barcelona, Anagrama, 1996, p. 58.

predicadores pobres. “La mayoría de los fieles reconocerían a buena parte de los personajes y de las escenas, y serían capaces de ‘leer’ en aquellas imágenes una relación entre los relatos del Antiguo Testamento y los del Nuevo (...)”³⁸

Otro ejemplo que da cuenta de la concepción prevaleciente en cuanto al poder de la imagen en relación con el aprendizaje es el de San Nilo, quien imaginó a los fieles *leyendo* las escenas pintadas en los muros de las iglesias como si se tratara de un libro. El papa Gregorio Magno se haría eco de las ideas de San Nilo:

Una cosa es adorar una pintura y otra, aprender en profundidad, por medio de pinturas, una historia venerable. Porque aquello que la escritura hace presente al lector se lo muestran las pinturas a quienes no saben leer, a aquellos que sólo disponen de sus ojos, porque los ignorantes ven de ese modo la historia que deberían ser capaces de seguir (...) las pinturas son el equivalente de la lectura.

La irrupción de la imprenta propició la aceleración del proceso productivo de textos. La presencia del libro, progresivamente extendido socialmente, también repercutió en la preocupación por la enseñanza de la lectura y escritura. No son pocos los autores que dejan claramente establecido este rol -preeminente- de la imagen, la presencia dominante de lo visual en la cultura por lo menos hasta bien entrada la Modernidad, cuando la palabra escrita –intensificada su difusión y expansión a través de la imprenta- se instaló como el medio privilegiado. “Antes de la Modernidad, en efecto (al menos en Occidente), la *fijación* de la memoria colectiva es tarea de la Imagen. Sólo a partir de la Modernidad se instaura la competencia de la Imagen y la Palabra.”³⁹

38 Manguel, Alberto; *Una historia de la lectura*, Santa Fe de Bogotá, Norma, 1999, p.143, p.136.

39 Grüner, Eduardo; *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*, Buenos Aires, Editorial Norma, 2001, p.19.

Son numerosos los estudios que coinciden en la descripción de la escuela como una de las *matrices de la modernidad*, espacio privilegiado donde el libro y la enseñanza de la escritura consolidaron, también, la difusión de ciertos conocimientos.

A mediados del siglo XVII, Juan Amos Comenio escribe el *Orbis Sensualium Pictus* u *Orbis Pictus*, libro destinado a la enseñanza de la lengua materna y del latín que presenta grabados que ilustran el tema abordado. Este texto constituye un destacado antecedente en cuanto a la presentación de la imagen y su rol en la enseñanza. Todo el desarrollo del *Orbis pictus* expone la contigüidad y concordancia con la regla que Comenio ya había explicitado en la *Didáctica Magna*: que todo se presentara a cuantos sentidos fuera posible.

¿Por qué, pues, ha de darse comienzo a la enseñanza por la narración verbal y no mediante la inspección de la cosa? (...) Así vemos que es posible, que es muy posible, fijar en los niños los relatos de la Biblia y otras historias mediante cuadros o pinturas. Con gran facilidad y persistencia podemos, cualquiera de nosotros imaginarnos lo que es un rinoceronte si, aunque no sea más que en una pintura, lo hemos visto alguna vez.⁴⁰

Desde la antigüedad, los manuscritos que trataban sobre ciencia fueron ilustrados, de manera que los lectores accedieran a una explicación más acabada de la materia en cuestión. Si realizamos un salto en el tiempo y nos acercamos a la Enciclopedia -el primer volumen apareció en 1751-, estaremos leyendo otro texto cuya marca de origen es su carácter didáctico-informativo, en este caso ratificado desde su manifiesto propósito de dar cuenta, mostrar cómo es el mundo: qué seres lo habitan, qué objetos lo pueblan, cómo se relacionan. La Enciclopedia representó a la modernidad la suma del mundo *iluminado* por las 'luces' del saber. Una obra pensada en un momento en el

40 Comenio, Juan Amos; *Didáctica Magna*, en González, Fernando Xavier; "Apuntes para una historia de la ilustración en el libro infantil", en *El Loro Pelado*, Ao 1, N°3-4, Buenos Aires, diciembre de 1979, p.16.

que el mundo *se* descubriría y pensaba a partir de las nuevas categorías desligadas del orden regulador de la fe.

La Enciclopedia,

Especialmente en sus láminas, practica lo que podría llamarse una cierta filosofía del objeto: es decir que reflexiona sobre su ser, opera simultáneamente un recuento y una definición. (...) En el estado inmediato de sus representaciones, la *Enciclopedia* no deja de familiarizar el mundo de los objetos (que es su materia primera) agregándole la cifra obsesiva del hombre. Sin embargo, más allá de la letra de la imagen, esta humanización implica un sistema intelectual de una extrema sutileza: la imagen enciclopédica es humana no solamente porque en ella figura el hombre sino también porque constituye una estructura de *informaciones*. (...) El montaje enciclopédico está elaborado racionalmente: desciende tan profundamente como sea necesario en el análisis para '*percibir los elementos sin confusión*' (según palabras de Diderot): la imagen es una especie de sinopsis racional: no solamente ilustra el objeto o su trayecto sino también el espíritu mismo que lo piensa...⁴¹

En adelante, y realizando otro salto temporal, observaremos cómo estos antecedentes encuentran alojamiento en las vinculaciones con la educación formal, especialmente en lo que respecta a la alfabetización, concretándose en los libros de texto.

Libro de texto: un dispositivo privilegiado donde observar las relaciones comunicación/ educación

El *Orbis Pictus* y la *Enciclopedia*, antecedentes rápidamente recorridos en el apartado precedente, nos advertían acerca de la impor-

41 Barthes, Roland; *El grado cero de la escritura*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 1976, pp.123, 132, 138.

tancia de las imágenes en tanto signos habilitados para la comunicación de contenidos, y de allí el reconocimiento de su importancia en el marco de la educación. La normativa que recorreremos en torno de los libros de texto permitirá visualizar que la configuración de la día-da enseñanza de la lectura y escritura/imagen, anticipada con fuerza en el *Orbis Pictus*, siglos más tarde, aún atraviesa el campo educativo y lo permea.

En tanto recorte legitimado del conocimiento científico que se traspone al universo escolar, el libro de texto, las imágenes que porta el libro de texto y los contenidos que transporta, llevan implícito su carácter de *verdad* -son considerados verdaderos-, el “régimen de creencia”, enmarca la relación del lector con el conjunto discursivo y contribuirá al desarrollo de ciertos juegos de sentido en el interior de las aulas y en la interpretación de cada uno de los lectores.

Tomando distancia de posiciones que pudieran entenderse como más cercanas a la noción de dispositivo en tanto técnica y/o con un cierto dejo artefactual, adherimos a esta noción en tanto entendemos que nos permite sobrevolar un campo complejo donde, a modo de cajas chinas o muñecas rusas si se nos permite la analogía, técnicas y medios deben observarse cada vez en una nueva trama, vale decir atendiendo al despliegue de relaciones, modos vinculares y, de allí, las posibles configuraciones de sentido que promueven. De esta manera, entender al libro de texto y las imágenes que soporta, implica reconocer la complejidad de los diferentes elementos y posibilidades vinculares –tanto como las operaciones- involucrados en la producción de sentido. Las imágenes no significan *per se* sino en la compleja trama discursiva y cobran, así, sentidos que no aparecen dados de una vez y para siempre. Tensiones y relaciones requieren ser consideradas y observadas.

En lo que sigue, focalizar en la normativa de nuestro país en torno de los libros de texto tiene como objetivo mostrar cómo fue pensada la imagen y el reconocimiento de su *necesaria* presencia en el marco de la enseñanza y el aprendizaje formal, en el proceso de alfabetización. Esto implica, a su vez, exponer la existencia de regulación en

torno de aspectos comunicacionales, atendiendo a un medio privilegiado de circulación extendida y legitimada en el universo escolar.

Cuando a fines del siglo XIX y principios del XX se organizaba el sistema educativo nacional, la educación común reconoció un espacio para la imagen: la enseñanza de la lectura y la escritura, mediada por los libros de texto, le tenía reservado un lugar. Autores, textos y editoriales configuran la base donde se asienta la propuesta educativa, desde entonces, y con pretensión explícita de universalizar la alfabetización y por resolución del 18 de enero de 1887, se aprueba el primer reglamento sobre textos escolares. La normativa regulatoria tendría continuidad a lo largo del tiempo, prácticamente un siglo.⁴²

La imagen se estableció como parte inherente de la enseñanza de la lectura y la escritura, de allí que se instalara en el centro del proceso didáctico-comunicacional, al establecerse y naturalizarse su inscripción en los libros de texto, especialmente los destinados a los primeros momentos de la educación escolar.

Desde fines del siglo XIX y a lo largo de casi todo el siglo XX, se suceden reglamentaciones que, atendiendo a condiciones pedagógico-comunicacionales y materiales de los libros de texto –nos referimos especialmente a los de inicio a la escolarización, aunque las condiciones puedan generalizarse al resto-, dedican al menos algún artículo a las ilustraciones.

Una primera condición que se instala a fines de siglo XIX, y se consolida a lo largo del tiempo, relaciona y naturaliza la necesidad de

42 El artículo 57° de la Ley 1420 da cuenta de las atribuciones y deberes del Consejo Nacional de Educación, entre las que pueden leerse como propias: “prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos, y asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos, por un término no menor de dos años.”

Según Wainerman y Heredia (1999): “los autores de libros de lectura para uso en la escuela primaria argentina debieron ajustarse a una serie de requerimientos establecidos por el Consejo Nacional de Educación y, para su aprobación, someterse a una Comisión de Textos Escolares. Hacia 1978, cuando cesaron las funciones del Consejo y el gobierno de las escuelas se transfirió a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, esta Comisión desapareció en el ámbito de la Capital Federal, aunque subsistió en las provincias. Más tarde volvió a crearse, ahora en el ámbito del Ministerio de Educación, y funcionó hasta 1983, con el advenimiento de la democracia.”

la presencia de la imagen en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, de la mano de la palabra. La palabra generadora –mamá, oso, nene, etc.- no se presenta sola, la imagen, su representación, la acompaña. Esta relación se constituye en un núcleo de sentido pedagógico naturalizado en el método, y en la consideración con respecto a la presencia de la imagen, y se promueve la contextualización de la palabra valiéndose del paisaje, más que de la sola representación del objeto núcleo de la enseñanza. Ejemplifica esta situación la sistemática mención naturalizando la enseñanza de las palabras generadoras con el acompañamiento de ilustraciones. Esta presentación se encuentra presente en las reglamentaciones que se sucedieron: 1938, 1941, 1951 (derogado con el golpe de Estado de 1955 y volviéndose al Reglamento de 1941 hasta 1957).

Tomamos un ejemplo del Reglamento de 1951 que, por el modo de enunciar su propuesta, se convierte casi en una excepción dado que no permite equívocos en cuanto a lo que debe estar presente, y a la vez da cuenta de un momento de inflexión de nuestra historia, y de lo que debía ser representado: “la lista de ilustraciones que deben contener los libros se suman a las ya existentes en el Reglamento de 1941 las siguientes: ‘El pueblo quiere saber de lo que se trata’, ‘Día de la Lealtad’, ‘Derechos del Niño y de la Ancianidad’, ‘Facsimiles del Acta de la Declaración de la Independencia Política y del Preámbulo de la Declaración de la Independencia Económica’, ‘Galería de los Presidentes Argentinos’ y ‘Nuestra Marina en la Antártida’” (Spregelburd y Linares, s/f, pp. 128, 132,133).⁴³

43 “Por el tipo de redacción y por los artículos que se mantienen se siguió utilizando el modelo de 1941 como base para su redacción. En un total de 32 artículos el Reglamento contiene el régimen de aprobación de los textos, principios generales, las condiciones didácticas y el contenido literario, los elementos ilustrativos y la presentación material. (...) En cuanto a las modificaciones en las posturas pedagógicas, al igual que en el Reglamento de 1951 encontramos una liberalización de los métodos al no nombrar específicamente la ‘palabra generadora’ ni pedir ilustraciones que las acompañen aunque contemple la presentación de libros con esta metodología en el artículo 6° ch) ‘Al texto no impreso debe acompañarse la ilustración correspondiente a cada palabra generadora, o en su defecto la indicación pertinente’. (...) Luego del golpe de Estado de J.C. Onganía la Comisión Permanente de Textos Escolares redactó en septiembre de 1966 (Ministro de Educación Carlos M. Gelly y Obes) las pautas para la evaluación de los textos. Sin llegar a ser un nuevo reglamento, (...) se mantiene la renovación pedagógica y la flexibilización sobre los

Se puede inferir de la lectura de la normativa que se sucediera a lo largo del siglo XX que las preocupaciones y las condiciones propuestas sobre la inscripción de la imagen en las páginas escolares no sólo transita el camino de presentación, mostración de un mundo desde el punto de vista cognitivo, es decir para la enseñanza y el aprendizaje de las materias que lo componen, sino y también fuertemente marcada por la impronta del *buen gusto*. Y es precisamente en este último donde descansa el estilo de época, en definitiva, un acuerdo tácito en torno de lo que debe ser visible -y lo que no-, y cómo debe mostrarse. Así se fueron construyendo y consolidando cadenas significantes: lo ameno, que genere atención, la actividad y el interés del estudiante, a lo que se agregó, tiempo más tarde, la presentación de los valores en el que se formarán los ciudadanos. Es decir que al reconocimiento del valor de la imagen en la enseñanza de la palabra generadora, destacándose lo predominantemente epistémico, se agrega su regulación desde el punto de vista estético-simbólico, en tanto que comunica “valores”.

Una vez recuperada la democracia y hasta fines de los 80', la normativa sobre libros de texto siguió presentándose en un marco de aplicación nacional ya que los textos aprobados por el Consejo, con contenidos comunes que eran ratificados por las provincias, se distribuían al país desde la ciudad de Buenos Aires, sede de las principales editoriales.

A principios de los '90, el Estado descentralizó la educación y desreguló el mercado editorial. La industria de los textos a mediados de los '80 sufrió una transformación radical. Al igual que el mundo de las librerías, el de las editoriales de textos escolares se concentró en empresas multinacionales. (...) La escuela cedía parcialmente, en-

aspectos materiales del libro pero, en cambio, se vuelve a posturas conservadoras en lo ideológico. (...) Pautas formales: Tamaño, calidad, presentación tapa, resistencia, diagramado, tipografía, ilustraciones, quedan a la apreciación subjetiva del evaluador. Pautas de contenido: Orientación ético nacional: ¿Propende a la formación moral y cívica? ¿Sugiere la plenitud del hombre o induce a la noción de Dios?” (Spiegelburd y Linares, s/f, pp. 143, 145, 147, 148).

tonces, a la industria editorial las funciones educadoras que décadas atrás le habían sido cedidas por el Estado. En sus manos quedaba una parte importante de la acción educadora de la escuela (Wainerman y Heredia, 1999).

En este marco, la Ley Federal de Educación (1993) instaló un fuerte cambio en el sistema educativo la que contribuyó, también, a la concreción del Estado mínimo. Por aquel momento, los contenidos básicos que se pusieron en circulación para el primer ciclo escolar y la formación docente, dan cuenta de la transparencia en el tratamiento de la imagen, y aunque enunciaban que nos encontrábamos en un punto nodal, prácticamente inundados de imágenes de las que había que ocuparse, su ligazón con lo escolar puso énfasis en su consideración en tanto recurso, ilustración de algunos temas y, prácticamente, su circunscripción al área artística. En síntesis, sólo unas pocas líneas se ocuparon del tema, sin ligarse estrictamente con los libros de texto ni las imágenes que éstos transportaban.

La Ley de Educación Nacional (sancionada en diciembre de 2006), marco normativo actual, habilitó una nueva reforma de planes y programas de estudio en cada jurisdicción y, por ejemplo en el caso de la provincia de Buenos Aires, aunque quizá no tan enfáticamente como lo deseáramos, permitió la apertura a la atención y el estudio de la imagen en el terreno de la alfabetización.

A modo de recapitulación y síntesis de lo descripto y analizado en este apartado, diremos que puede observarse la continuidad de la letra de la normativa en lo que respecta a las imágenes inscriptas en los libros de texto. La denominación de “ilustraciones”, que atraviesa un siglo de la historia de la educación, plasmada en la letra de los distintos reglamentos, sintetiza una visión: se trata de normativizar la representación del mundo, de elaborar su imagen y presentarlo a la medida de lo requerido para comunicarlo. Los distintos eslabones de la cadena, elementos constitutivos de un siglo de enseñanza de las primeras letras escolares pueden sintetizarse del siguiente modo: palabra generadora-imagen-buen gusto-realismo-valores.

El recorrido histórico de observación de las imágenes de los libros de texto nos permite comprender que la trama comunicacional tejida para la enseñanza de la lectura y la escritura permitió la configuración de un repertorio -seres, hechos y escenas-, que a lo largo del tiempo se volvió el soporte epistemológico del conocimiento y la experiencia, en definitiva, representaciones circulantes en el espacio escolar que seguramente contribuyeron con la configuración del *sentido común visual compartido*.

La imagen se instala en el centro de la escena y, una vez dejados de lado los principios convocantes que dieran origen a su presencia -recordemos la enseñanza de las primeras palabras-, se naturaliza su inscripción en los materiales para la enseñanza y permanece ligada a éstos. En la medida que dejó de preverse alguna consideración en torno de las imágenes desde la letra de la normativa, paradójicamente, se dejó de atender y entender la potencia comunicacional de las imágenes, creciendo en importancia otros aspectos como la consideración de las representaciones en tanto recursos, el señalamiento de su impacto perceptivo, y se produjo un pasaje que fue el de la consideración de su participación en la enseñanza a su traslado en cuanto a su uso en la expresión de cada uno de los estudiantes. Sintetizando: se produjo un desplazamiento que fue del terreno de la alfabetización al campo de la expresión plástica, y su uso en la enseñanza en tanto recurso. Y teniendo en cuenta que las imágenes que transporta el dispositivo escolar *libro de texto* proponen un repertorio que -paradójicamente dado que la imagen muestra, expone, da a ver- opera a modo de curriculum oculto, propiciando la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas, en la medida que se experimentó un corrimiento de su comprensión acerca de su participación en la producción de mensajes, y se produjo el pasaje desde el terreno de la alfabetización/enseñanza al de su utilización en tanto recurso, en esa medida se desplazó la atención del campo comunicacional al de la educación plástica y el de las estrategias y recursos didácticos donde no siempre quedó asegurada la interrogación acerca de su condición signíca. Es decir, que la impron-

ta comunicacional cede paso a un cierto orden instrumental como al de los recursos.

Cine, TV y más donde observar el lugar de la imagen en el marco del campo

Leemos a Jorge Huergo: “Dos dimensiones que pueden aparecernos como polares, como en relativa tensión, pero que, en realidad, no se comprenden la una sin la otra y que son separables sólo desde un punto de vista lógico, ya que aparecen entremezcladas en los procesos culturales. (...)”. La mirada hacia lo más evidente. Esta primera dimensión está constituida por los medios y las tecnologías (la televisión, la radio, las revistas y diarios, las campañas, los textos o manuales, los recursos didácticos, las microcomputadoras, los programas interactivos, Internet, los medios grupales), y también por los dispositivos comunicacionales (dispositivos internos de las instituciones, discursos e imaginarios, las trayectorias y posiciones de los cuerpos, la comunicación interinstitucional, los flujos, los productos de la industria cultural).

La mirada hacia lo más intangible. Esta segunda dimensión está configurada por una búsqueda que tiene relación con el problema del poder y de las identidades, especialmente. Una comprensión de las relaciones, las prácticas, los espacios que pretenden desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico; los escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades. Pero, además, el propósito de carácter político de ‘transformación’: cómo construir espacios democráticos de comunicación y cómo construirlos en las diferencias.⁴⁴

Los medios ocupan un lugar destacado y, en nuestro país, la reflexión en torno de ellos y de su utilización en el espacio escolar, especialmente el de la educación elemental, cuenta con los aportes

44 Huergo, Jorge; “Comunicación y educación: aproximaciones”, en Huergo, Jorge (editor), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Capítulo 1, disponible en la web.

realizados por distintos pedagogos y educadores, mojonando un camino cuyo trazado demandó de convicción y esfuerzo, muchas veces en solitario.

Cuando se recorren las experiencias innovadoras desarrolladas, se destaca el trabajo realizado por el maestro Luis Iglesias. La lectura de “La escuela rural unitaria”, que da cuenta del trabajo áulico desarrollado durante la década del 50³, permite acercarse a parte de las experiencias que llevaron adelante el maestro y sus alumnos en relación con el cine en el medio rural, una real experiencia de producción.

En la década del 60³, las contribuciones realizadas por José Bullaude, Lidia de Bosch y Lilia de Menegazzo se destacan entre quienes expresaron su preocupación por integrar conceptos teóricos de la comunicación audiovisual a la enseñanza activa, avanzando hacia “... una educación para la comunicación en un contexto sociocultural” e incorporando -a la vez- “...las primeras reflexiones constructivistas en el campo de la enseñanza”, intentando superar el arraigado esquema empirista. Sin embargo, muchas de estas reflexiones no prosperaron profundizándose en la misma medida que las denuncias encaminadas a la revisión de los enfoques tecnológicos en la enseñanza. En los primeros años de la década del 70, “pedagogos y teóricos de la comunicación compartían la denuncia de la hegemonía”, y luego, con el advenimiento del proceso militar, “los espacios del pensamiento acerca de la comunicación son ocupados por los aspectos técnicos de las nuevas tecnologías.”⁴⁵

Más allá de los aportes mencionados, el lugar de las reflexiones en torno de los medios audiovisuales y de las nuevas tecnologías continuó ocupando un espacio secundario en el campo de la educación formal, continuaron siendo demonizados o, como también se hizo, ignorados. En este sentido, la recuperación de la democracia, inició un camino que, en principio, no modificó sustancialmente el campo teórico en relación con su estudio -más allá de concebirla como un recurso didáctico- en el marco de la educación formal.

45 Carbone, Graciela; “Los medios de comunicación social como articuladores de la educación formal y no formal”, Universidad Nacional de Luján, 1989, (Mimeo), pp. 9, 25, 26.

Cuando finalizaba el siglo XX, un estudio realizado en torno de las representaciones, los consumos culturales y las prácticas docentes en torno de los medios portadores de imágenes cinemáticas (cine, TV, video), configuraba lo que sería mi primera experiencia de investigación vinculada con el tema.⁴⁶

En esa oportunidad, entre otras conclusiones de la investigación realizada, escribía: “Si se parte del supuesto que cuando se habla de medios portadores de imágenes cinemáticas no se trata de un fenómeno que afecta sólo a las jóvenes generaciones sino que nos encontramos participando de un profundo cambio cultural y social, pensar la educación en la videósfera no implica sólo el reconocimiento de los innumerables aparatos y funciones que inundan el universo social, sus virtudes y defectos, sino repensar los procesos educativos y la trama social con la que éstos se desarrollan. Desatender las raíces constitutivas de la problemática, colocar la temática en un plano exterior al proceso educativo y continuar sin discutir los parámetros hasta ahora utilizados, intentando remozarlos en los marcos aprendidos –herencia de la sociedad industrial- implica continuar intentando pequeños arreglos superficiales”.⁴⁷

En ese momento, estaba en situación de reunir distintas piezas estudiadas que me conducían a observar que desde el punto de vista curricular, normativo, tanto el nivel de educación elemental como el de formación de docentes para ese nivel, compartían una sistemática omisión: por décadas el lugar de las relaciones educación/comunicación, en este caso plasmada en lo que sucedía con los medios portadores de imágenes cinemáticas pero haciéndolo extensivo a otros medios, implicó la tímida consideración que los ubicaba en estrecha vinculación con los medios de transporte. No obstante las intenciones planteadas discursivamente en la normativa que, principalmente en la década del 90’, pretendía acompañar los cambios tecnológicos y las prácticas ex-

46 En el marco de una revisión sobre el papel jugado por la imagen en los estudios dedicados a las relaciones entre comunicación y educación, la autorreferencia se hace necesaria dado que se trata de poner en juego la propia mirada: revisar, visitar la tarea ubicando a la imagen en el centro de la reflexión.

47 Cruder, Gabriela; *Formadores de maestros: qué ven, qué piensan y qué hacen con el cine, el video y la TV*, Universidad Nacional de Luján, 2008, p.70.

tendidas socialmente derivadas de su uso con lo que sucedía en el territorio escolar, los contenidos y las prácticas observadas daban cuenta de la impermeabilidad institucional y superficialidad de tratamiento, cuando no, una renovada versión de la tensión escuela-medios, donde estos últimos representan cuasi la subversión del pretendido orden epistémico escolar de enseñanza y aprendizaje.⁴⁸

En tanto, y por fuera de las instituciones escolares, los consumos culturales de docentes y estudiantes, fluían expresándose abundantemente pero en una corriente que corría en paralelo y que, en el mejor de los casos, se expresaba encorsetada en las escuelas. El corsé mediático-áulico daba cuenta del visionado de documentales y/o el tratamiento de la noticia impresa en diarios y periódicos, habilitando un tipo genérico, pero generalizándolo discursivamente para dar cuenta de las prácticas escolares. Así lo infrecuente aparecía caracterizando la cotidianeidad en una operación predominantemente discursiva, más que constatable como parte de las prácticas escolares habituales.

“Tanto en el nivel elemental de enseñanza como en el caso de la formación de maestros se exponen sólo unas pocas líneas que se ocupan del tema y el dejo de transparencia sobre lo que se dice de las imágenes prevalece. Durante largos años, en el más auspicioso de los casos, se le dedicó a la televisión y los medios de comunicación una frase o un párrafo junto a las vías de comunicación y los medios de transporte provinciales cuando, sin embargo, en el universo social estos medios de comunicación, soportes de la imagen cinemática, iban ganando un lugar importante en la vida social. Desde las políticas públicas, se exacerbó la acción cosmética de un Estado que se presentó de forma cada vez más mediática, sobre todo durante el menemismo, y generó un vacío de tratamiento en torno de los medios portadores de imágenes cinemáticas, los que conforman -prácticamente- el cen-

48 Somos conscientes que no podemos universalizar los resultados de una investigación que tuvo a un grupo de cincuenta y cuatro docentes entrevistados y la observación de sus prácticas áulicas, no obstante también sabemos que sus respuestas y acciones dan cuenta de parte del colectivo.

tro de la vida cotidiana, incluida la conformación y constancia del concepto de realidad.”⁴⁹

Hoy, quince años después del momento que toma la caracterización que se realiza en el párrafo precedente, el estudio y el trabajo con los medios se vuelve una tarea ineludible en el campo de la educación formal, aunque no sólo restringido a ésta. Los cambios tecnológicos, culturales y sociales, en especial los acaecidos en la última década, propician un escenario de enseñanza y de aprendizaje también abierto a diversas modalidades posibilitadas por la apropiación y uso de las nuevas tecnologías.

“Si anteriormente las TIC aparecían como actores emergentes, hoy podemos considerarlas como lugares de disputa. El propio Estado nacional convierte a las TIC en un foco de políticas públicas, desde el plano educativo con la nueva Ley de Educación y también desde un plano comunicacional con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Es decir, las TIC, para el Estado, asumen un carácter esencial para pensar la democratización del acceso a la circulación y producción de conocimientos”.⁵⁰

Durante la década pasada, estas dos nuevas leyes sustentaron prácticas cuya perspectiva se alejó definitivamente de la que la ligaba con los *medios de transporte*, y aunque con respecto al estudio de las imágenes hubo auspiciosos caminos que se abrieron en las políticas curriculares, especialmente las destinadas a los niveles inicial y primario, y algunos rasgos que caracterizaron las de formación docente, seguramente quedó mucha tarea por realizar.⁵¹

49 Cruder, Gabriela; “Políticas públicas: notas sobre el estado de la cuestión en torno de la conformación de una mirada en común”, en Da Porta, Eva (comp.); Comunicación y educación: debates actuales desde un campo estratégico, Córdoba, 2011, P.97.

50 Llimós, Gabriela, Hamada, Pablo, Palmero, Mariana y Yeremián, Gabriela; “Tic, políticas educativas y mercado: reflexiones desde y hacia el campo comunicación y educación”, en Da Porta, Eva (comp.); Op.Cit., p. 80.

51 Describimos con mayor detalle los cambios producidos a partir de la implementación de los diseños curriculares sustentados en la Ley de Educación (2006), en Cruder, Gabriela; “Políticas públicas: notas sobre el estado de la cuestión en torno de la conformación de una mirada en común”, en Da Porta, Eva (comp.); Op.cit., disponible en la web.

Si advertimos la profundidad de los cambios socio-histórico-político-culturales a los que estamos asistiendo, y si entendemos la potencia de los procesos educativos formales, entonces, y atendiendo a las fuertes transformaciones tecnológicas presentes las que propician un escenario de enseñanza y aprendizaje también abierto a diversas modalidades, posibilitadas, fortalecidas y asentadas en la apropiación y uso de las tecnologías, cabe observar que: “La aparición de un ecosistema comunicativo se está convirtiendo para nuestras sociedades en algo tan vital como el ecosistema verde (...). La primera manifestación de ese ecosistema es la multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas e informacionales, pero su manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan.”⁵²

Reconocer la importancia del papel que desempeñan los medios de comunicación en el proceso de socialización, y en la vida cotidiana, implica atender a las continuidades y rupturas que plantean las tecnologías en relación con la gradualidad y la jerarquización del conocimiento transmitido desde el universo escolar (considerando a los distintos niveles de enseñanza), convocando a la reflexión y discusión en torno de las necesarias redefiniciones y los posibles significados que adquieren hoy la comunicación (localización/deslocalización-sincronía/asincronía, la aceleración de los intercambios comunicativos, etc.), la (in)materialidad de la memoria fijada en soportes rápidamente obsoletos, la extensión de lo que se concibe como procesos de alfabetización, etc. Es también momento de volver sobre las imágenes, repensarlas en tanto signos, es decir, algo que representa algo para alguien, y de allí que recuperemos su valor en términos de la comunicación.

En el marco que circunscriben las políticas actuales, con la desarticulación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y, el consecuente impacto en las políticas educativas que se encontraban en sintonía con los lineamientos propuestos en la normativa mencionada, no aparece asegurado el entretejido que vinculaba educación

52 Martín Barbero, Jesús; “Jóvenes, comunicación e identidad” en Revista Digital de la OEI “Pensar Ibero América” N°0, 2002. www.oei.es/revistacultura

y medios –recordemos el peso en la letra de la Ley de Educación de canal Encuentro o de Educ.ar-.⁵³

Las consecuencias: tramas debilitadas o quebradas, y progresivamente, el retiro del Estado en tanto regulador y asegurando un movimiento creciente de concientización y participación crítica en torno de la producción de mensajes.

Si, como entendemos en este trabajo a propósito del recorrido que venimos realizando en torno de las imágenes, “en una imagen está concentrada la tecnología, el conocimiento y la percepción que la tradición y la educación de una sociedad permiten utilizar como significación y comunicación de algo. (...) Conocer el modo en que representan (...) significa conocer el modo en que la sociedad se representa a sí misma.”⁵⁴

Como dice la canción: qué ves cuándo me ves...

En este texto nos referimos a los signos, que a la vez que nos rodean nos configuran, comunican y permiten que comuniquemos, moldean nuestras vidas, nuestras identidades, nuestra memoria.

Las imágenes lo hacen de modo sutil, a la vez que visibles y aprehensibles en su forma de presentarse a la vista, a la mirada, pasan inadvertidas en su complejidad, en tanto que también ellas, como las palabras, son signos, a la vez que mostrar y configurar el mundo, sirven al objetivo de enseñar, ejemplificándolo.

Vivimos rodeados de distintas imágenes y todas ellas necesitan de un soporte para encontrar su forma, es decir, para representarse ante nosotros, porque son algo distinto de lo que representan. Así, valiéndose de distintas técnicas que van desde lo pictórico a lo fotográfico, y hoy numérico, pintores, fotógrafos, ilustradores, nos muestran una

53 Documento IV Encuentro de la Red de Cátedras y Equipos de investigación e intervención en Comunicación/Educación “COMEDU”.

54 Vilches, Lorenzo; Teoría de la imagen, pedagogía de la imagen, Barcelona, Paidós, 1988, p. 48.

posibilidad de entender algo -un objeto, una situación, etc.-, nos presentan un contenido.

Y de ese contenido hablamos con palabras/signos. Hablamos con palabras-signos de imágenes/signos.

Preguntarnos por las palabras/signos que nombran el mundo es preguntarnos sobre los múltiples significados que contribuyen en despertar en cada uno de nosotros, en tanto lectores y receptores de discursos, y dar por sentada su capacidad para transmitir opinión, información, sentimientos acerca del mundo. Arriesgamos con la simplificación: la palabra que nombra es lo que nombra.

Preguntarnos por las imágenes/signos es preguntarnos fundamentalmente, también y siempre, por esa posibilidad de enseñarnos, informarnos sobre el mundo aunque muchas veces sospechemos de su posibilidad de hacerlo, asociándola al artificio (aunque, paradójicamente, no seamos siempre conscientes de éste). La imagen ES pero NO ES lo que muestra.

La cámara oscura da cuenta del artificio de la luz que atrapa la imagen. Pero para mostrarla como la vemos, necesita invertirla, transformarla, apartarla del mundo cotidiano que los sentidos nos permiten aprehender. El artificio está siempre presente pero, y paradójicamente, es invisible a los ojos.

La imagen presenta el desafío que nos plantean las diferentes formas de representar, de poner a circular y mostrar otras imágenes que podrían habitar nuestras vidas (y nuestras aulas). Todas tan posibles hoy, como es factible optar en favor de Winnie Pooh -siempre-, o valernos y ver tantos otros osos como queramos, más allá de pensar que si es oso, inexorablemente, es Winnie Pooh.

Las imágenes nos ofrecen una interpretación del mundo, del mundo infantil recorrido cuando transitamos cuentos y poesías, textos escolares y demás relatos de la infancia que siguen habitándonos cuando ya hemos dejado hace tiempo la niñez. Reconocemos a Pinocho, a Caperucita, etc., porque han formado parte de nuestras vidas desde que somos pequeños. Y, en este sentido, cabe aquí reflexionar en torno a la configuración de nuestra memoria, de lo que de por vida encontraremos como natural para la niñez, porque también lo fue

para nuestra niñez, y aquello que, por desconocido, resultará invisible a nuestros ojos y a nuestra conciencia.

Como pudimos observar en el recorrido realizado, las virtudes y también las aprehensiones y temores se encuentran asociados a las imágenes, dado que desde los más remotos tiempos de la historia han sido el terreno propicio de controversias: en torno de sus posibilidades para conocer o las dificultades planteadas por su uso que no haría otra cosa que entorpecer al conocimiento directo de la realidad.

De esa disputa participaron Aristóteles y Platón, y todos quienes a lo largo de la historia recogieron el guante y continuaron debatiendo en torno de lo permitido de ser representado, acerca de la regulación de las formas y de los colores, del tamaño de los personajes, etc. Sobre el tema hay una larga serie de disputas que va desde las representaciones permitidas o no por los distintos cultos religiosos, a las representaciones legítimas de los héroes, próceres, padres de cada país y/o nación, arribando a la controversia en torno de lo que permiten (o no) conocer las imágenes, controversia que se presenta en las aulas con otros tintes, también en nuestros días. ¿O en este tiempo no ha sido Zamba un catalizador de controversias en torno de lo establecido por la historia oficial, la pretensión de instalar otro relato y, en definitiva, la inexorable búsqueda y trabajo por estabilizar sentidos y transmitirlos?

Y siguiendo este curso, podríamos detenernos y pensar en episodios tan trágicos y reveladores de la importancia de las imágenes y qué nos despiertan, como el que hace unos pocos días muestra a un camión acelerando su paso ante la multitud que festejaba en Niza o, unos meses antes, la fotografía del pequeño Aylan, tendido sobre la arena, muerto. Imágenes que también pueden entenderse como cara y contracara de lo que hoy nos sucede.

Entonces, ¿una imagen vale más que mil palabras?

Decimos y escribimos, todas las palabras que entendemos necesarias para explicarnos esas imágenes, testimonios catalizadores de la contemporaneidad. Porque lo que se muestra en cada imagen no es todo lo que en ella podemos ver.

Llegados a este punto, se hace necesario parafrasear a Monique Sicard, cuando afirma que interesarse en la imagen implica comprender cómo se fabrica una mirada colectiva, una cultura visual; y advierte que más se afirma el desconocimiento de los dispositivos de visión mejor se ejerce la función política de las imágenes.

Se vuelve evidente: tenemos *tarea para el hogar* en el campo comunicación/educación.



LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN EXPERIENCIAS Y TRAYECTORIAS PRÁCTICAS EN COMUNICACIÓN/ EDUCACIÓN

SANDRA POLISZUK Y CRISTINA CABRAL

Institución: Universidad Nacional del Comahue

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar un conjunto de experiencias y trayectorias prácticas llevadas a cabo en la última década en la ciudad de Viedma, a las que reconocemos como parte del campo/ territorio en comunicación y educación, y con las cuales nos hemos involucrado (en mayor o menor medida) desde la investigación o la docencia universitaria, a fin de analizar algunas características o modos en que se configuran en ellas las subjetividades, como así también identificar su contexto de emergencia.

El objetivo de este trabajo es presentar un conjunto de experiencias, investigaciones y prácticas llevadas a cabo en la última década en la ciudad de Viedma a las que reconocemos como parte del campo/ territorio en Comunicación/Educación y con las cuales nos hemos involucrado (en mayor o menor medida) desde la investigación, la extensión y la docencia universitaria en el Centro Universitario

Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue en Viedma, a fin de analizar algunas características o modos en que se configuran en ellas las subjetividades como así también, identificar su contexto de emergencia.

Nuestro punto de partida es comprender que las prácticas, experiencias y trayectorias del campo de Comunicación/Educación, cuando estas buscan orientarse a la transformación de la realidad, con especial atención al contexto latinoamericano, no pueden quedar reducidas a las relaciones entre medios y escuela, dejando por fuera otros procesos y manifestaciones en las diversas esferas de la vida sociocultural. El papel educativo de los espacios públicos y las organizaciones sociales y comunitarias, más allá de sus estrategias formativas intencionales, posibilitó cierta explosión y ensanchamiento del campo educativo y del campo de comunicación/educación en las últimas décadas (Huerco, 2012)

Asimismo las prácticas y experiencias que aquí se presentan cobran existencia como resultado de un conjunto de condiciones políticas, sociales y culturales que las hacen posible. En la primera década del siglo XXI se inició en Latinoamérica un proceso de restitución de los Estados nacionales como garantes de la inclusión que se vivió en nuestra región desde sus propias particularidades políticas y socioculturales. Este proceso no estuvo exento de tensiones, conflictos y contradicciones. No obstante, se fueron generando ciertos desplazamientos que hicieron posible la multiplicación de actores sociales, la emergencia de nuevos espacios y la resignificación de otros ya existentes de disputa por los sentidos en torno a lo público, entre ellos, la universidad en la comunidad. Estos espacios y actores hicieron posible recorridos en común y, al mismo tiempo, complejizaron y tensionaron nuestras prácticas con el mismo ritmo que creció y se amplió en la última década el campo en Comunicación/Educación. En otras palabras, enfocar los contextos en que nuestras particulares experiencias y trayectorias prácticas surgieron, se sedimentaron y multiplicaron implica también asumir la aparición de ciertos discursos instituidos políticamente, agentes y organismos públicos, organi-

zaciones y colectivos; correlación de fuerzas que han hecho posible llevarlas a cabo.

Aun cuando hoy los contextos hayan cambiado vertiginosamente y se constata, a diario, un retraimiento de las políticas públicas inclusivas en el territorio de Comunicación/Educación, es necesario reconocer y abordar las tensiones del período estudiado que se proyectan en el nuevo escenario, porque ellas coexisten y se entraman en nuevos procesos complejos y contradictorios.

Consideramos que la relevancia de esta presentación radica en brindar a través de este ajustado recorte una muestra de la heterogeneidad de propuestas que se autocomprenden dentro del campo en comunicación/educación.

Para realizar este análisis tuvimos en cuenta nuestras propias investigaciones y experiencias llevadas a cabo a través de proyectos de investigación, docencia y extensión, como así también informes de organizaciones locales con las cuales nos vinculamos, investigaciones de tesis, documentos programáticos, entre otros.

Por otra parte, es pertinente destacar que esta presentación no agota la cantidad, diversidad de líneas de trabajo, experiencias y trayectorias del campo de Comunicación/Educación llevadas a cabo en Viedma y la región. El mapa que decidimos trazar es sólo un recorte dentro de muchas otras experiencias, que ha sido realizado como un modo de autorreflexión sobre la propia práctica y los posicionamientos teóricos que venimos asumiendo en nuestra trayectoria.

Puntos de partida

El análisis que aquí se presenta parte de la experiencia iniciada en el año 2000 con la creación del área de comunicación del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la Universidad Nacional del Comahue, ubicado en la ciudad de Viedma, capital de la provincia de Río Negro⁵⁵. El área de comunicación surgió como

55 Viedma es la capital de la provincia argentina de Río Negro. Está situada en el noreste de la Patagonia, a 970 kilómetros la ciudad de Buenos Aires, sobre la ribera

resultado de una reestructuración de dos carreras del CURZA, en las cuales se inserta: el Profesorado de Letras, que se transformó en Profesorado en Lengua y Comunicación y la Licenciatura en Historia, convertida en Licenciatura en Ciencia Política a partir de 1998. La reestructuración de estas y otras carreras se produjo en un contexto de reducción presupuestaria, donde estaba en juego la continuidad o cierre del CURZA, y de disputas por el rol de la Universidad del Comahue en las dos provincias en las que se halla asentada: Río Negro y Neuquén⁵⁶.

Bajo los lineamientos de las políticas educativas neoliberales de la década de los 90, la comunicación en la universidad estaba atravesada por los imaginarios tecnoutópicos y las visiones instrumentales. La implantación del modelo educativo neoliberal había debilitado profundamente el sentido público de la universidad. El discurso dualista que, desde una visión esquemática de las relaciones universidad – sociedad promueve la adaptación de la formación universitaria a las demandas de la economía y del mercado laboral, había calado profundamente y sustentaba la cultura académica hegemónica.

Frente a la crisis generalizada que se hizo visible a partir de los acontecimientos de diciembre del año 2001, las fisuras del modelo

sur del río Negro frente a la localidad Carmen de Patagones. El río sirve de límite entre la provincia de Buenos Aires, a la que pertenece Carmen de Patagones, y la provincia de Río Negro. La principal actividad es la administración pública, si bien a partir de la década del noventa su participación en el empleo ha disminuido sigue siendo dominante: un tercio (32%) de los ocupados trabaja en el estado (administración provincial, administración municipal, educación y salud pública), pero la dependencia del estado se comprende mejor si se tiene en cuenta que el comercio, los servicios y la industria funcionan en relación directa con la evolución del gasto público (Alonso, 2007).

⁵⁶ La Universidad Nacional del Comahue abarca dos provincias argentinas: Neuquén y Río Negro. En la provincia de Río Negro posee dos centros universitarios, uno en Bariloche y el otro, en Viedma. Cada centro universitario está gobernado por un Consejo Directivo, compuesto por representantes del claustro de docentes, estudiantes, graduados y no docentes, y un Decano. Los centros universitarios contienen carreras de muy diversas disciplinas. En el CURZA funcionan las siguientes carreras: Licenciatura en Gestión de Empresas Agropecuarias, Profesorado en Lengua y Comunicación, Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Administración Pública, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Diseño de Páginas web y Licenciatura en Enfermería. Cada centro universitario está gobernado por un Consejo Directivo, compuesto por representantes del claustro de docentes, estudiantes, graduados y no docentes, y un Decano.

neoliberal comenzaron a percibirse también en el campo universitario, atravesado por sus devastadoras políticas, y emergieron con mayor fuerza y visibilidad los escenarios de confrontación social y cultural.

Los cambios políticos y culturales que se desencadenaron a partir del nuevo siglo en el escenario latinoamericano, en un proceso de creciente restitución de los Estados nacionales y generación de políticas públicas inclusivas, amplió el horizonte de sentidos del campo de Comunicación/Educación haciendo posible intervenir no solamente desde las prácticas y experiencias sino también desde la gestión de la institucionalidad y la definición de esas políticas.

La discusión sobre el lugar de la universidad y su sentido público en nuestra comunidad universitaria amplió su horizonte y comenzó a abrirse a otros actores sociales (movimientos sociales y organizaciones barriales) que antes no participaban del quehacer universitario, multiplicándose los microespacios de inclusión y protagonismo. En ese contexto, la creación de un Centro de Comunicación, impulsada por la gestión política en el CURZA, entre los años 2010-2014, se planteó como parte de un proceso más amplio de apertura, participación y vinculación con la comunidad local, permitiéndonos resignificar nuestra inscripción con “otros” al campo de Comunicación/Educación⁵⁷.

Politicidad juvenil como clave de lectura del presente

Nuestras líneas de investigación/intervención⁵⁸ se vienen desarrollando desde el 2003 hasta la actualidad, principalmente, con jóvenes,

57 A la vez que, desde el Centro de Comunicación se produjo el primer documento que recupera la historia de 40 años de la institución, recopilando y resignificando la historia institucional con entrevistas, fotografías y objetos enmarcando esa historia en los procesos políticos de la comunidad. El proceso de producción y realización de la publicación fue participativo y formativo con participación de estudiantes, docentes y no docentes, algunos de éstos ya jubilados.

58 Desde 2007 en adelante hemos desarrollado 3 proyectos de investigación sobre jóvenes y subjetividades juveniles en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la Universidad Nacional del Comahue: entre 2007 y 2010 se desarrolló el

agregaciones juveniles y organizaciones e instituciones que trabajan con jóvenes y adolescentes en la ciudad de Viedma. Estas investigaciones/intervenciones se centraron en dos líneas:

- Jóvenes, comunicación y subjetividades
- Participación juvenil, instituciones y políticas públicas

El abordaje de la relación jóvenes-comunicación-subjetividades nos fue permitiendo identificar algunas claves interpretativas para una lectura de época, dar cuenta de lo que está emergiendo en la cultura, pero también comprender el lugar significativo que han tenido en estos últimos años las prácticas juveniles en contextos y procesos de politización y sus alcances educativos (o formativos).

Las identificaciones políticas juveniles fueron emergiendo crecientemente desde los estilos de experiencia y los modos de circulación del saber que produce la sociedad de la información; en nuestro contexto, la política fue vivida por muchos jóvenes no solamente en torno a la construcción de alteridades relativamente estables sino también desde identificaciones transitorias y precarias, a partir de situaciones concretas o demandas puntuales como reclamos por justicia, educación, medio ambiente. Nuevos espacios de sociabilidad como las redes sociales digitales formaron parte de sus procesos de organización y visibilidad y se integraron crecientemente a su vida cotidiana. La restitución imaginaria de lo público interpeló a muchos jóvenes y los llevó a adoptar diversas formas de expresión y participación en las calles y plazas de la ciudad.

En algunos casos, las prácticas políticas juveniles fueron combinando formas de participación más tradicionales (en centros de estudiantes, partidos u organizaciones sociales) con instancias novedosas de producción artística.

Proyecto “Producción de sentidos en jóvenes de Viedma Patagones y nuevas formas de subjetivación política” (04/V054). Entre 2011 y 2014 se desarrolló el proyecto “Proyecto Los jóvenes de Viedma y las redes sociales virtuales, como espacios resignificadores de culturas políticas” (04/V070). En 2015 iniciamos el proyecto titulado “Políticas de visibilidad y agendas de lo juvenil en Viedma” (04/V095) que culminará en 2018. Dos de estas investigaciones fueron dirigidas por el Mgter. Jorge Huergo (UNLP).

La diversidad de prácticas y procesos de subjetivación juvenil identificados ponen en juego otros modos de habitar los espacios institucionales, de convivir con temporalidades diversas, de conocer el mundo y construir comunidad que interpelan a las instituciones modernas, entre ellas, la escuela y los partidos políticos.

Para comprender los alcances formativos de las transformaciones mediáticas en los procesos de formación y su impacto en la subjetividad, arriesgamos una lectura de época de la mano de Martín Barbero para quien “lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural” (Martín Barbero, 2002: 11).

Un aspecto crucial de esas transformaciones en los procesos simbólicos constituye el nuevo estatuto del conocimiento ligado al “ver”, su deslocalización y diseminación. Como sostiene Leonor Arfuch:

La “revolución tecnológica” como se ha dado en llamar, provee cada vez nuevos medios para desplegar esta pasión desorbitada de “ver” –ligada, quizá no con toda justicia, al “conocer”- , como una especie de “ojo universal”, omnisciente, que no solamente llega –con las cámaras de toda especie- cuando se produce el acontecimiento sino que está siempre allí, alerta, para mostrarlo en su desencadenamiento, aunque éste sea tan inesperado como inimaginable (Arfuch, 2006:76).

Los cambios en el estatuto del conocimiento y sus modos de circulación están íntimamente entrelazados con la desterritorialización de los espacios y la convivencia simultánea de diversas temporalidades en la escena contemporánea. Simultaneidad e inmediatez emergen recurrentemente como modos particulares de experimentar el tiempo-espacio a partir de la creciente presencia de pantallas en la vida cotidiana.

La lógica de la velocidad que rige a todas las tecnologías informáticas es vivida con la sensibilidad de lo inmediato y lo instantáneo, imprimiéndole a la vida cotidiana y a la construcción de identidades su propia huella (Poliszuk, 2013). El uso creciente de dispositivos móviles desde los cuales conectarse permiten adaptar los tiempos y hacerlos más personales.

En la medida que atraviesan los distintos ámbitos físicos de socialización (la familia, la escuela, entre otros) éstos dispositivos permiten la simultaneidad de interacciones entre el mundo offline y online como así también nuevos modos de transmisión y apropiación cultural.

El régimen que instituyó la escuela moderna se ha deslegitimado pero su imaginario aún prevalece en muchas prácticas educativas que siguen interpelando a los/as jóvenes desde el estatuto espacio - temporal del saber escolar⁵⁹.

Para Guidugli, Moreiras y Plaza (2011), la mirada homogeneizante reduce las diversidades socioculturales de los/as jóvenes a dificultades cognitivas y de comportamiento.

En busca del alumno/a, a la escuela le cuesta reconocer a los sujetos con los que trabaja, especialmente a los/as jóvenes de sectores populares. Esta tensión entre lo que la escuela espera encontrar y los/as jóvenes que efectivamente asisten, a veces se manifiesta en el hecho de que muchos/as estudiantes transiten por las instituciones sin lograr identificarse con los modos de aprender que se les propone, ni incorporar sus lógicas de transmisión cultural (Garay, 2008 En: Guidugli, Moreiras y Plaza, 2011:150).

La línea de trabajo sobre la relación joven, adolescente y políticas públicas se orientó hacia investigaciones- intervenciones con otras

59 La escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso. La revolución cultural que introduce la imprenta instauro un mundo de separación, hecho de territorialización de las identidades, gradación/segregación de las etapas de aprendizaje, y de dispositivos de control social de la información o del secreto (Martin Barbero, 1996).

instituciones en distintos ejes que giran en torno a la promoción de la inclusión social y aquello que se define como garantía, protección y/o defensa de derechos de los jóvenes y adolescentes.

El abordaje de la relación participación juvenil, instituciones y políticas públicas nos está permitiendo conocer los modos de entablar relaciones intergeneracionales en los ámbitos institucionales educativos y las luchas y conflictos que estas relaciones conllevan. Algunas propuestas en las cuales hemos intervenido giran en torno a la participación juvenil en políticas y proyectos de comunicación y medios escolares comunitarios en instituciones educativas. El análisis y la intervención en este tipo de proyectos, donde se articuló el voluntariado universitario con la investigación, nos permitió reconocer los posicionamientos que asumen los jóvenes y adolescentes en relación con los ordenamientos espacio temporales impuestos desde las jerarquías institucionales. La búsqueda de mayor reciprocidad y toma de distancia de los adolescentes y jóvenes de los lugares asignados en el ordenamiento jerárquico de las instituciones educativas tensiona el ordenamiento escolar, en tanto dispositivo regulador de subjetividad. Estos procesos presentan marchas y contramarchas en los movimientos de búsqueda de reciprocidad y autonomía por parte de los estudiantes mediante la puesta en escena de operaciones que intentan recusar gradualmente el lugar de alumno y redefinir su posicionamiento en las escuelas.

Un componente central de las tensiones intergeneracionales constituye el ordenamiento espacio temporal: los jóvenes conviven con otras temporalidades y con otros modos de habitar los espacios que los que impone la escuela (Poliszuk, 2015).

Por otra parte, las políticas públicas nacionales enfocadas en la educación sexual integral posibilitaron una importante producción de proyectos en escuelas secundarias de Viedma y la región en los que directa o indirectamente hemos intervenido. Abordados desde diversas perspectivas, algunas contradictorias entre sí, las propuestas abarcan desde el tratamiento específico de temáticas, con fines y enfoques predominantemente informativos, hasta aquellas que hicieron

hincapié en la promoción de la identidad y los derechos humanos, con perspectiva de género.

El abordaje promovido desde nuestros trabajos partió de una concepción de la comunicación/educación que busca realizar acciones con el otro, y no para el otro, aunque esa concepción fue puesta en tensión permanente con la propia práctica. En ese sentido la producción de talleres realizados en las escuelas constituyó un ámbito de tensiones en cuanto al modo de asumir la figura del otro y sus vínculos en la cultura escolar. En ese contexto, el otro apareció frecuentemente definido en relación con su condición estudiantil -juvenil, asociado por su corte etario y vinculado a situaciones de “vulnerabilidad socioeducativa”, como aspecto explicativo de las dificultades para comprender sus aptitudes y su relación con el conocimiento, entre otros aspectos.

Por un lado, como sostienen Morabes y Rothstein (2015: 2213):

...los aspectos vinculados a los Derechos Humanos y a la Educación Sexual Integral han tensionado con nuevos sentidos posibles uno de los significados hegemónicos más fuertes atados a la escuela y a la educación, aquel que la vincula con “los valores morales” únicos y universales (Huergo, 2005) para poner en su lugar la inclusión, y el respeto por la diferencia y la diversidad como modos inapelables de la condición humana.

En el abordaje de lo preventivo, la atención recae, frecuentemente, en un trabajo sobre factores que son postulados como elementos de riesgo para el desarrollo de jóvenes y adolescentes y que, más allá de los esfuerzos declamativos, la noción de prevención propicia la construcción estigmatizante de los jóvenes como sujetos incompletos hoy resignificados como sujetos vulnerables y en riesgo.

Enramados formativos en producción de medios

Desde el 2001 hasta la actualidad, como área de comunicación del CURZA, venimos participando en la comunidad de Viedma-Patagones de un entramado que fue fortaleciendo las formas de pensar y hacer comunicación *con* los medios. No decimos *en* los medios -insertar a niños y adolescentes en los medios ya constituidos- sino crear modos de decir en la comunidad articulando con instituciones y organizaciones sociales. Fueron años de impulso de los debates por el Derecho a la Comunicación, de la apertura de espacios para la formulación de Políticas Públicas de Comunicación, y de promoción de los medios escolares.

Desde el equipo docente del Profesorado en Lengua y Comunicación, se trabajó en la articulación de un entramado comunitario vinculado con el fortalecimiento de organizaciones e instituciones vinculadas a la producción de mensajes de niños, adolescentes y jóvenes con lenguajes mediáticos (audiovisuales, productos de radio, blogs, gráfica, entre otros)⁶⁰. En cada proceso uno de los horizontes que guiaban las prácticas fue el trabajar con los niños, adolescentes y jóvenes, garantizando esa participación en las propuestas. Sin embargo, a pesar de ese “horizonte” que unió los sentidos de las prácticas –la voluntad de dar participación a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la producción mediática- esas acciones muchas veces no tuvieron el reconocimiento, la puesta en valor en todo el proceso de las subjetividades de niños, adolescentes y jóvenes.

Ese entramado estuvo compuesto por propuestas que surgieron desde el equipo de la universidad, en diálogo con otros actores como los medios comunitarios, docentes de escuelas primarias y secundarias interesados en la producción de medios en el espacio escolar, y algunos organismos creados luego de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual –LSCA-. Esas propuestas fueron: visitas y charlas informales con experiencias de radio-pasillo en

60 Estamos haciendo referencia a las propuestas desarrolladas en el marco de las asignaturas: “Problemática de la comunicación”, “Medios de Comunicación” y el Taller de “Medios en la escuela” del Profesorado en Lengua y Comunicación del CURZA.

escuelas de distintos niveles educativos, capacitaciones coordinadas con el gremio docente, jornadas de intercambio de experiencias de producción de medios en el espacio escolar con participación de estudiantes de escuelas primarias y secundarias, entre otros.

El conocimiento y reconocimiento –como puesta en valor- de los aprendizajes y trayectorias previas en la comunidad con respecto al trabajo con niños y adolescentes en experiencias comunicacionales fue una clave para un posterior trabajo conjunto. Previo a la sanción de la LSCA, la universidad fue espacio de puesta en debate de la comunicación como derecho humano. Luego del 2010, comenzamos a implementar talleres específicos (Radios Escolares, Medios y Escuela, Perspectivas y herramientas de la Comunicación Popular) dentro de las propuestas de seminarios y talleres optativos del Profesorado en Lengua y Comunicación, promoviendo esos espacios formativos también a docentes y comunicadores por fuera de la universidad, quienes participaban como “estudiantes voluntarios”. De esos talleres y seminarios surgieron trabajos colectivos con alumnos que recuperaron las historias locales de experiencias de radios escolares, las cuales no habían sido sistematizadas y analizadas con anterioridad en el espacio universitario. Esas producciones (ponencias, artículos, programas documentales radiales y audiovisuales) fueron nutriendo las bibliografías y recursos de las asignaturas y los seminarios posteriores (Cabral y otros, 2012). Nuevamente, al igual que en la recuperación de la historia institucional con materiales producidos desde el Centro de Producción de la universidad, esta recuperación de las trayectorias locales de medios en las escuelas pone en cuestión una perspectiva epistemológica al privilegiar las preguntas locales sobre las respuestas universales y asumir el contexto como referencia. Preferir las historias locales sobre los diseños globales como fuente de inspiración para aprender inventando desde lo local, como en otros momentos de la comunidad lo hicieron otros actores, para no perecer imitando desde lo global (Cabral, 2013). En el desarrollo de las asignaturas de la orientación en Comunicación, en los talleres curriculares y seminarios que se han propuestos en los últimos 10 años, se ha priorizado el encuentro presencial de estudiantes y docentes en otros

territorios por fuera de la universidad. Detrás del encuentro en las escuelas secundarias que hacen producciones mediáticas, la visita a radios y redes de comunicación comunitaria, o a las instituciones que poseen talleres de comunicación comunitaria, existe la concepción del trabajo territorial como profundamente educativo para cualquier proceso de formación. Caminar los pasillos de las escuelas, charlar con los docentes que hacen los blogs escolares, con los jóvenes que proyectan una radio escolar, con los vecinos de las zonas rurales que alguna vez montaron una antena de radio para escuchar los programas que hacían sus hijos en la escuela primaria. Cada uno de esos encuentros puestos en valor en el proceso educativo es un gran desafío para la comunicación y la educación popular en los escenarios actuales (Mata, 2012; Huergo y Mata, 2009).

Parte de la coherencia con este proceso de participación en el debate a nivel local de la Comunicación como Derecho Humano, fue la puesta en marcha de un proyecto de Voluntariado Universitario “Comunicación y Redes” que articuló con escuelas secundarias de la zona; la realización de Foros de Debate Regionales sobre medios y jóvenes en el espacio de la universidad co-organizados por la Defensoría del Público (nueva figura creada por la LSCA) y las jornadas sobre Medios y Escuela organizadas con los Institutos de Formación Docente de la zona.

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, sancionada en 2009, potenció a la comunicación radial y audiovisual como derecho de las comunidades educativas y como espacios de ejercicio de ciudadanía. También se han incorporado en los contenidos curriculares en los diferentes niveles educativos a los medios de comunicación, ya sea para realizar lecturas críticas, como para producir materiales comunicacionales. Las políticas públicas nacionales tendientes a equipar con recursos tecnológicos y a promover la incorporación de las TIC en los ámbitos educativos, posibilitaron una importante proliferación de proyectos en escuelas de Nivel Medio de la región.

Rápidamente vimos cómo los y las estudiantes del Profesorado en Lengua y Comunicación se insertaban en proyectos escolares que se abrían ante este nuevo escenario, lo que generó nuevas demandas y

el encuentro de esos actores que en la comunidad estaban trabajando en el ámbito de la comunicación popular comunitaria y escolar. La reflexión y la producción teórica sobre las prácticas que se habían producido en las trayectorias del campo de la comunicación popular y comunitaria latinoamericana cobraron una nueva fuerza para estos docentes y estudiantes que se insertaban en esas prácticas. Particularmente el campo de la Comunicación/Educación ofrece aportes teóricos para reconocer las transformaciones culturales actuales que desafían a los y las docentes a elaborar estrategias dinámicas y dialógicas y aporta al desarrollo de capacidades para planificar trabajos de producción de lenguajes mediatizados por la tecnología desde una perspectiva que reconozca el mundo de vida de los grupos con los cuales se trabaja.

En cada uno de los espacios formativos en los que nos insertamos como docentes universitarias recuperamos el debate al interior del campo de la Comunicación/Educación respecto de los sentidos de la incorporación de la tecnología y la cultura mediática en los espacios educativos, como un diálogo necesario entre estudiantes y docentes.

Al igual que otros actores a nivel nacional y latinoamericano⁶¹, la universidad como otros actores políticos, participó activamente y en articulación con su comunidad en el contexto de emergencia de un nuevo paradigma comunicacional, cuyos valores y principios se asocian a una visión de la comunicación como derecho humano fundamental en contraposición a un modelo que la sitúa como valor de cambio en el marco de un negocio comercial, es fundamental indagar en los modos en que se producen nuevas subjetividades en los actores

61 El trabajo desde el espacio universitario, fue enriquecido con la articulación con la Fundación Alternativa Popular en Comunicación Social de Viedma que gestiona Radio Encuentro hace 26 años, y la participación de una docente del equipo universitario, que a su vez es miembro de esa organización y de los equipos de formación de las redes de radios comunitarias FARCO y ALER. FARCO: Foro Argentino de Radios Comunitarias. FARCO es una asociación que actualmente nuclea a más de 100 emisoras sin fines de lucro, ubicadas en la mayoría de las provincias del país. FARCO nació a comienzos de los años noventa. Sin embargo, sus antecedentes se remontan a varias décadas atrás, en las cuales se desarrollaron experiencias de formación en comunicación popular a través de instituciones y colectivos que, si bien en la mayoría de los casos no contaban con emisoras propias, desarrollaron propuestas educativas tomando al medio radiofónico como el principal soporte de sus acciones.

protagonistas de los nuevos procesos y los tipos de relaciones que se construyen entre educadores y educandos (Jaimes y Cabral, 2011).

Como afirma Huergo (2003):

la articulación con lo educativo alude a que nuestras prácticas y proyectos de comunicación popular y comunitaria no se agotan en los lenguajes que desarrollamos, en los modos de nombrar la experiencia y el mundo, y de leerlos, sino en el desarrollo de modos de “escribir la experiencia y el mundo”, es decir, de construir en las prácticas la transformación del orden hegemónico.

Conclusiones

Las experiencias, investigaciones y prácticas llevadas a cabo en la última década en la ciudad de Viedma muestran, aunque en forma acotada, la densidad y el espesor de un campo que fue creciendo al ritmo de la complejidad, la conflictividad y las tensiones entre los rasgos persistentes de la crisis orgánica y las iniciativas de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en nuestra región.

En ese contexto, nuestras trayectorias fueron adquiriendo nuevas configuraciones, debatiéndose frente a la continuidad de los ordenamientos impuestos desde las jerarquías institucionales y las presiones por la incorporación de equipamientos y sus usos pedagógicos. Las resistencias a la cultura neoliberal nos permitieron ir construyendo, en un contexto político de restitución del Estado, posicionamientos que abrevan en memorias de liberación popular y un compromiso más amplio que el ámbito puramente académico (Huergo, 2011).

Las propuestas de pensar y hacer comunicación *con* los medios y las organizaciones de la comunidad se constituyeron en mecanismos que activaron dimensiones residuales del campo de comunicación/educación que se fueron articulando con expresiones genuinamente creativas de las subjetividades contemporáneas, ancladas, muchas de ellas, en la politicidad juvenil.

Referencias

- Arfuch, L. (2006). "Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada". En Dussel, I. y Gutierrez, D. (comp). *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Manantial/Flacso: Bs. As. Pp. 75-84.
- Arfuch, Leonor (2007). *El Espacio Biográfico: Dilemas de la Subjetividad Contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Balardini, Sergio (2006). "Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación", en *Subjetividades Juveniles y Tecnocultura*, Buenos Aires, FLACSO.
- Cabral, C.,(2013). "Aportes de la Comunicación Popular al Buen Vivir". Revista *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*. N° 75.
- Cabral, C.; Huenchul, E.; Millahual, N.; Olabarrieta, J.; Villa, E. (2012) "Radio y escuela. Experiencias y perspectivas en Viedma". Ponencia III Jornadas de Lengua, Literatura y Comunicación, CURZA-UNCo.
- Cabral, C., (2012) "Jóvenes y Comunicación Popular". En: AAVV *Comunicación popular y Buen Vivir. Memorias del Encuentro Latinoamericano*. ALER 40 años. Quito, Ecuador, septiembre de 2012.
- Guidugli, S, Moreiras, D. y Plaza, V. (2011) "Escuelas, Tic y sectores populares: ¿Posibilidades desde donde (re) pensar y (re) hacer prácticas educativas significativas?" En Da Porta, E., *Comunicación y educación; debates actuales desde un campo estratégico*. UNC, Córdoba.
- Huergo, J., Fernandez, B., (2000) *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Universidad pedagógica Nacional, Colombia.
- Huergo, Jorge. (2003) "El sentido político de la comunicación comunitaria", en AA. VV., *Comunicación comunitaria y participación ciudadana*, Universidad de la República, Montevideo.
- Huergo, J. Mata, M. C. y otros. (2009) *Construyendo comunidades: reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*, La Crujía, Bs As.
- Huergo, J., (2011) "Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado". En: Da Porta, E., *Comunica-*

- ción y educación; debates actuales desde un campo estratégico*. UNC, Córdoba.
- Jaimes, D., Cabral, C., (2011) “Contextos y relevancia de la formación en comunicación popular en el Foro Argentino de Radios Comunitarias –FARCO-“. En *Actas del 9º ENACOM*, Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación. Universidad Nacional de Río Negro. Viedma.
- López, Guadalupe; Ciuffoli, Clara. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía.
- Martín-Barbero, Jesús (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México: G. Gili.
- Martin Barbero, Jesús. (2002). “Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad”. Revista *Análisis* N° 29, 45-62.
- Martin Barbero, Jesús, Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Nómadas (Col) [en línea] 1996, (Sin mes): [Fecha de consulta: 18 de octubre de 2016] Disponible en:<<http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>> ISSN 0121-7550
- Mata, M. Cristina. (2011) “Comunicación Popular. Continuidades, transformaciones y desafíos”. Revista *Oficios Terrestres* N° 26.
- Morabes, P., Rothstein, V., (2015) “Los desafíos del campo de la comunicación ante la inclusión educativa en Argentina” En *Memorias FELAFACS 2015*, Medellín-Colombia, Pp 2210-2224
- Néspolo, J. (2007). “El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur” en *Orbis Tertius*, XII (13), Pp 1-14. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Poliszuk, S. (2013). “La militancia de la vida propia en las redes sociales virtuales. Representaciones juveniles de la identidad y de la política” En: Poliszuk y otros, *Las subjetividades juveniles en los entramados culturales contemporáneos*. Publifadecs. Gral Roca.
- Poliszuk, S; Cabral, C. (2013) “Trayectorias de uso y apropiación juvenil de las TICS y espacios de socialización”. En: Ortiz Marín, M.; Poliszuk, S.; Barilá, M. I. *Las subjetividades juveniles en los entramados culturales contemporáneos. Un estudio de jóvenes argentinos y mexicanos*. Publifadecs. General Roca.

- Poliszuk, S., (2015). "Ocupar otro lugar". Prácticas comunicacionales juveniles en las redes sociales digitales". En: *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 9, pp 68-78
- Thompson, John. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Verón, Eliseo. (1997). "Esquema para el análisis de la mediatización". En *Revista Diálogos de la Comunicación* N° 48, pp. 9-16.
- Williams, Raymond, (1997). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN EN LA FCEDU | UNER. UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS

CELINA MORISSE, MARIANA PERTICARÁ Y GABRIELA BERGOMÁS

Institución: Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen: El trabajo trabajará la relación entre comunicación/educación y tecnologías como marco para la experiencia de la cátedra de “Planificación y producción en educación y comunicación”. Se trata de una propuesta que se enmarca en la carrera de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La relación comunicación/educación cobra una especial significación cuando intentamos situarla en el ámbito de la formación de comunicadores y educadores, en tanto no suele estar explicitada en las propuestas curriculares y cuando se la incluye es más una formalidad que una realidad. Mayor es la significación cuando nos proponemos relacionarla y enmarcarla en la producción de materiales educativos.

Consideramos fundamental intentar caracterizar las relaciones que se establecen con el conocimiento en el nuevo escenario educa-

tivo en el que hoy nos toca actuar. Más allá de los cambios tecnológicos lo real es que han cambiado las formas de acceder, construir, validar el conocimiento y estas prácticas nos acercan mucho más a su apropiación social; permitiéndonos otro posicionamiento en tanto activos protagonistas en los procesos educativos y comunicacionales. Esto nos lleva a un serio replanteo de las formas de relacionarnos con el conocimiento y por lo tanto, se hace ineludible repensar las instituciones educativas en tanto instituciones esencialmente ligadas al mismo. “El más importante es el lugar que hoy ocupan las nuevas tecnologías en relación con los modos en que el conocimiento se produce y difunde, y por ende la necesidad epistemológica de su inclusión en las prácticas de la enseñanza” (Maggio, 2012).

En la Educación Superior esto impacta fuertemente, ya que es el ámbito institucional educativo menos permeable y menos flexible, donde es más complejo asumir y replantear las formas de relacionarnos con el conocimiento y, particularmente, de resignificar las prácticas centradas en los procesos de enseñar y aprender.

Ahora bien, especial es el desafío para el sistema educativo y fundamental para los ámbitos de formación docente y de grado de comunicadores y educadores; en tanto protagonistas de las perspectivas de construcción del campo donde es inevitable hablar de los cruces entre educación, comunicación y tecnologías.

Acaso uno de los problemas centrales a investigar en el campo de Comunicación/Educación sea el de las nuevas formas de alfabetización que resultan de las transformaciones socioculturales y los modelos políticos que experimentamos a fines del siglo XX. “(...) uno de los desafíos más importantes de la época, desde Comunicación y Educación, no es tanto el diseño de múltiples estrategias de educación para medios, sino la rearticulación entre los espacios educativos y la construcción y formación de ciudadanía” (Huergo, 1997).

Es necesario asumir y a su vez consolidar desde la Universidad la presencia de nuevos espacios de formación que surgen a partir de estos replanteos. Esta se encuentra ante el desafío de redefinir su identidad como institución esencialmente ligada al conocimiento y, en este sentido, se hace necesaria una revisión de sus formas organizati-

vas, comunicativas y académicas; primordialmente de sus funciones esenciales: docencia, extensión e investigación.

Creatividad, flexibilidad, integración de tareas, pensar y producir con otros, asumir el conocimiento como construcción colectiva, son propuestas muy poco frecuentes en el ámbito académico.

En este escenario se plantea una resignificación de los saberes y posicionamientos ante el conocimiento, asumiendo que se requiere un tipo de conocimiento que no se limita a la mera aplicación sino que demanda la permanente adaptación a situaciones nuevas e inéditas. “Dado que las nuevas tecnologías atraviesan las formas en que el conocimiento se construye en la actualidad en todas sus versiones, disciplinares y no disciplinares” (Maggio, 2012).

Conocimiento tecnológico integrado a los demás saberes, flexibilidad frente a la innovación, trabajar sobre el cambio. Recuperar el protagonismo como productores de conocimiento y también ante esta sociedad donde el *conocimiento* ocupa un lugar central. “En los escenarios de las contemporaneidad, y frente a las nuevas posibilidades, necesitamos generar las condiciones para que los actores del sistema educativo puedan entender el lugar que ocupan las tecnologías entramadas con la sociedad, la cultura y el conocimiento” (Maggio, 2012).

Sin embargo, los procesos de apropiación tecnológica son lentos en el aula y desafiantes en el ámbito de la gestión. Las competencias requeridas para los actores de la comunidad universitaria son diversos: gestión, comunicación institucional y actualización académica; pero el espacio más resistente es el del aula. Aula que se resignifica y se repiensa desde distintas perspectivas. Espacio que hoy nos desafía a través de las mediaciones que alteran las coordenadas espacio temporales, y también desde la naturalización de los usos de las tecnologías por parte de los alumnos en su dimensión sociocultural y comunicativa, pero no en el ámbito académico. Hay muchas contradicciones que dejan al descubierto la gran resistencia a revisar y replantear la relación con el conocimiento.

Por otra parte, podemos afirmar que conviven las prácticas más tradicionales junto a las propuestas más osadas, planteando un am-

plio margen que desconcierta a los jóvenes que deben aprender a convivir con estos extremos.

Es especialmente notoria la negación a definir la problemática del conocimiento impactado por todas estas transformaciones, como objeto de estudio. En el ámbito académico las ausencias son explícitas, tanto de contenidos específicos como de estímulo a la reflexión crítica acerca de la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestra vida cotidiana y profesional, inundando todo los espacios, impregnando el ambiente en el cual nos movemos.

¿Cómo hacemos penetrar estas nuevas lógicas de relación con el conocimiento en nuestras instituciones, fuertemente signadas por una relación vertical, de autoridad y elitista con el mismo? ¿Cómo asumir que ya no somos los únicos referentes? Consideramos fundamental resignificar nuestras prácticas, refundar la relación pedagógica.

Repensar las prácticas desde la relación Comunicación/Educación y tecnologías tiene una especial significación en nuestra institución, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) donde además de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación se ofrece la Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social, por lo cual tenemos el escenario ideal para abordar la innovación en las prácticas pero también el compromiso y responsabilidad de la formación de comunicadores y educadores que tendrán el desafío profesional de moverse en estos nuevos escenarios. Por lo tanto, es doble el reto y la interpelación desde los campos académicos de la comunicación /educación y desde los espacios institucionales que deberían ser el lugar de reflexión y retroalimentación para la innovación.

Aproximaciones a las trayectorias prácticas de la Cátedra “Taller de Planificación y Producción en Comunicación/ Educación”

Enmarcado en la perspectiva de la articulación Comunicación/Educación delineada anteriormente, el «Taller de Planificación y Pro-

ducción en Comunicación y Educación» constituye una propuesta que aporta, a la formación de comunicadores y educadores, un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos tendientes a orientar prácticas e intervenciones en diferentes ámbitos.

A nivel de su inserción en los planes de estudio, la cátedra se presenta como materia obligatoria tanto para una de las orientaciones que la FCEDU ofrece a la *Licenciatura en Comunicación Social: la Mención en Comunicación y Educación*; así como también para aquellos que realizan el *Profesorado en Comunicación Social*. Por su parte, en el marco de la *Licenciatura en Educación* es optativa para quienes continúan la orientación en *Comunicación, Lenguajes y Medios*.

Considerando esta singular configuración, el Taller plantea los siguientes fundamentos para trazar su propuesta:

Se parte de un encuadre teórico de la producción que, a través de una propuesta integral (que incluye la planificación o preparación para la producción) se concreta en estrategias de intervención. Durante el año nos proponemos enfatizar el trabajo de producción de contenidos educativos digitales y materiales multimediales.

El Taller involucra actividades de extensión, en tanto se plantea como eje de los trabajos la recepción o desarrollo de una idea de proyecto de comunicación educativa basada en un contexto de producción específico, signado por las demandas o necesidades concretas en la que se inscribe la producción de los materiales educativos.

Se intenta, por lo tanto, desde perspectivas teóricas fundadas en la articulación comunicación/educación, analizar las características de los distintos lenguajes con vista a la producción de materiales educativos, respondiendo a alguna demanda identificada en el medio (cátedras de nuestra Facultad o de otras Facultades, áreas o dependencias de la UNER; instituciones educativas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, etc.); desde un marco de comprensión y reflexión sobre la complejidad de esta construcción y la búsqueda de articulaciones.”⁶²

62 Programa 2016: Taller de Planificación y Producción en comunicación y educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

De esta manera, este espacio deviene un singular proceso de construcción de saberes que contribuye a consolidar la formación de los estudiantes que transitan los últimos años de sus trayectorias académicas.

Para ello, plantea un recorrido curricular organizado a partir tres grandes Ejes de Contenidos:

Eje I | Comunicación/Educación y Tecnologías

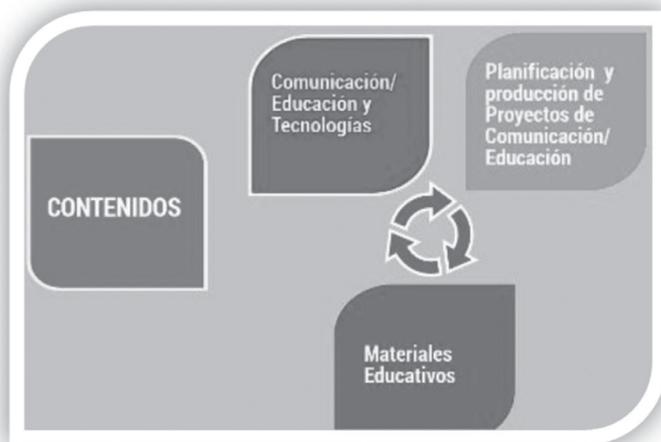
Se analiza el Campo Comunicación/Educación, desde diferentes perspectivas y referentes; recuperando contextos históricos, políticos y sociales, en donde se constituyen producciones teóricas. Ello, en el marco del impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); las cuales han transformado especialmente el escenario donde hoy se desenvuelven los comunicadores y educadores, demandándoles otros saberes y también otras formas de hacer. En este punto, se considera imprescindible el análisis de las políticas públicas vinculadas a las tecnologías de la comunicación (políticas públicas de inclusión digital educativa, conformación de agendas digitales, la perspectiva del gobierno electrónico, portales de gobierno, portales educativos a nivel público y privado, etc.) introduciendo análisis comparativos, entre los distintos países de la región.

EJE II | Planificación y construcción de Proyectos de Comunicación/Educación.

Se presentan conceptualizaciones generales acerca del proceso de planificación, analizando distintos modelos; para centrarse de manera esencial en las características de la planificación estratégica o situacional. Desde este enfoque, se brindan pautas metodológicas para la elaboración, ejecución y evaluación de un proyecto de comunicación educativa, principalmente orientado a la producción de materiales educativos o contenidos educativos digitales.

EJE III| Los materiales educativos

Se establece una aproximación conceptual a los materiales educativos desde su perspectiva tradicional, analizando la resignificación que la cultura digital genera en el campo de la producción de materiales y recursos educativos. Asimismo, se abordan los distintos lenguajes (audiovisual, sonoro, multimedia, etc.), sus características y potencialidades con relación a la diversidad de contenidos. También, se reflexiona sobre el rol del comunicador/educador en la producción de materiales educativos y los desafíos en la conformación de un perfil multidisciplinar.



Tal como se muestra en el diagrama, la introducción, abordaje y problematización en torno a los diferentes temas contenidos en cada Eje asumen un tratamiento interrelacional; planteando una alternativa a la planificación curricular lineal, atomizada y secuencial, propia de las unidades didácticas.

La singularidad de este itinerario espiralado que se les propone a los estudiantes para transitar el taller, se correlaciona con la necesidad metodológica de encuadrar y retroalimentar de manera constante el proceso de planificación y producción de un proyecto en Comuni-

cación/Educación. De esta manera, el desarrollo de dichos proyectos constituye una estrategia que vértebra las diferentes dimensiones epistemológicas y dinámicas pedagógicas del Taller.

Retomando lo referido anteriormente, la Cátedra propone desarrollar de manera integral un proyecto de comunicación educativa orientado a la producción de materiales que, específicamente parta de las necesidades o demandas concretas de un determinado ámbito (cátedras de nuestra Facultad o de otras Facultades, áreas o dependencias de la UNER; instituciones educativas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, etc.).

Este planteo, supone un conjunto de desafíos que van a ir tejiendo —tanto para los estudiantes como para los docentes— una singular práctica académica. En este sentido, el espacio del Taller se constituye en:

Posibilidad para el encuentro con el otro. Desde la perspectiva de los estudiantes, el desarrollo del proyecto debe encararse de manera grupal y es condición la conformación de un equipo en el que converjan integrantes de ambas carreras. Este requerimiento, implica para los alumnos el ejercicio (para muchos el primero) de una práctica interdisciplinar. En este sentido, esta instancia deviene un escenario en el que emergen disputas de saberes y en el que, en ocasiones, los estudiantes pueden ver plasmadas las tensiones del campo Comunicación/Educación. No obstante, a la vez, constituye un espacio en el que pueden nutrirse y enriquecerse a partir del *saber* y el *saber hacer* que trae ese Otro, y que esta dinámica habilita a compartir.

Por su parte, desde la práctica docente, se buscan potenciar relaciones pedagógicas horizontales y dialógicas, fundadas en la perspectiva Freireana que entiende el proceso educativo esencialmente como un encuentro de sujetos interlocutores (Freire, 1973). En este sentido, las propuestas se van construyendo en forma conjunta fortaleciendo el intercambio y el trabajo colaborativo orientado a la producción de los materiales educativos. De esta manera, consideramos que, año a año, la relación con los alumnos se resignifica; buscando con esto también poner en juego los principios de una real apropiación social

del conocimiento y un acercamiento a las nuevas formas de vincularnos con el mismo.

Articulación entre la práctica académica y la inserción profesional. En este entramado, el taller se presenta también como un espacio que habilita el desarrollo de una experiencia situada. La misma, invita a los estudiantes a salir de la Universidad para encontrarse con diferentes ámbitos, actores y sectores de la sociedad, en los cuáles debe vincularse, intercambiar, dialogar. Esto constituye para ellos una fuerte interpelación desde su futuro rol de educadores. Los posiciona frente a una práctica profesional concreta que, por un lado, los aproxima al reconocimiento de la palabra y el saber de otros; a la vez, que les permite percibir y proyectar posibles espacios y ámbitos de intervención profesional. En este sentido, la Cátedra promueve en los estudiantes el desarrollo de un proceso reflexivo respecto de los alcances que los contenidos y abordajes trabajados en la misma tienen, consolidan y/o transforman en la configuración de sus perfiles como comunicadores y educadores. De esta manera, su tránsito por el *Taller de Planificación y Producción en Comunicación y Educación*, condensa recorridos que aportan a la definición de sus perfiles profesionales y a su futura inserción concreta en el campo.

Por su parte, en relación a las formas de **evaluación**, la misma se realiza a lo largo de todo el desarrollo del taller; propiciando una real valoración en proceso que recupera los aportes, producciones y propuestas de los alumnos quienes, a su vez, van resignificando la propuesta original. Asimismo, los estudiantes deben completar entregas de informes que aportan al estado de avance en las distintas etapas del proyecto y de la producción.

Como complemento de estos procesos, se plantea un examen parcial que se realiza al inicio del segundo cuatrimestre. Durante años, aplicamos un instrumento tradicional con tres consignas que apuntaban a dar cuenta de la conceptualización y caracterización del campo Comunicación/ Educación desde la perspectiva de los distintos autores trabajados en el Taller, la resolución de una situación problemática a partir de una perspectiva educocomunicativa (identificando

además los elementos centrales de la planificación situada) y algunas conceptualizaciones acerca de los materiales educativos y sus principales características.

No obstante, fuimos repensando esta propuesta tradicional para indagar en las posibilidades de una alternativa que nos permitiera otra forma de dar cuenta del recorrido teórico y, conjuntamente, de la producción.

Así fue que exploramos las alternativas que hoy nos brinda la escritura *en línea* y planteamos una actividad compartida. La misma implica un trabajo individual, pero que tiene que ser pensado para otros valiéndose de todos los recursos disponibles (referencias y citas de autores, documentos trabajados en clase, aplicaciones, recursos multimediales, etc.). Al finalizar, las producciones deben ser compartidas en el Grupo Cerrado de Facebook que el Taller utiliza para la comunicación y el intercambio. Allí la producción de cada estudiante queda expuesta para todos los integrantes de la clase. Son propuestas abiertas y disponibles, que el equipo docente luego evalúa siguiendo criterios preestablecidos y compartidos con los alumnos; pero que también constituyen un ejercicio para comenzar a poner en juego las nuevas formas de producción y validación del conocimiento que supone ser partícipes de la cultura digital.

Por su parte, la evaluación final que permite cumplir con la normativa institucional para la aprobación de la materia se realiza en el marco de un coloquio integrador en el cual todos los grupos presentan y fundamentan sus producciones, contando con la presencia (cuando es posible) de los responsables de la demanda (profesores, referentes institucionales, etc.); quienes también participan con sus aportes en relación al proceso de producción compartido.

En paralelo a las instancias de cursado, el taller propone potenciar la **escritura de bitácoras**, impulsando a los estudiantes a desarrollar diferentes procesos de producción narrativa, como modos de enunciar y analizar colectivamente sus prácticas. Así, “*Nuestras bitácoras sobre Comunicación/Educación*”, son apuntes que registran, recuperan y ponen en valor los recorridos que, clase a clase, se van trazando en el marco de la materia.

En este sentido, se espera que dichas bitácoras constituyan un interesante componente a partir del cual comunicar no sólo los desarrollos conceptuales, los debates y reflexiones que emergen durante las clases; sino también las apreciaciones y percepciones que en cada estudiante va generando el cursado por este espacio.

Asimismo, se considera que los relatos que se publican en el Blog que el Taller tiene disponible, permiten aproximar contenidos y prácticas a quienes, circunstancialmente, no pueden asistir a clases y, a la vez, generar un registro del proceso ocurrido en cada instancia para ser retomado en futuras clases o actividades. Así, esta escritura habilita, a docentes y estudiantes, a una evaluación continua y permanente de lo realizado.

Para la producción narrativa, si bien no importa el estilo es importante que los alumnos adopten una actitud atenta para puntualizar en temáticas y trabajos abordados, pero también para registrar acontecimientos, relatos, imágenes, gestos y movimientos, discursos y prácticas, que se produzcan durante los encuentros presenciales.

Reconocemos la relevancia que hoy tiene conocer y experimentar los valores del espacio virtual. De esta manera, las bitácoras en el Blog son entonces también una invitación al desafío de construir conocimientos de manera colaborativa y colectiva.

Referencias

- Barbero, Jesús Martín: Identidad, tecnicidad, alteridad apuntes para re-trazar el mapa nocturno de nuestras culturas- Revista Iberoamericana-Vol. LXIX- Numero 203-Abril-Junio 2003.
- Bergomas, G. Herrera M.: ¿Apropiación social del conocimiento? UNER- Congreso ALAS- Bs As 2009
- Burin, David / ITSVAN, Karl / LEVIN, Luis (1996) Hacia una gestión participativa y eficaz. Ediciones Ciccus-La Crujía, Buenos Aires
- Cobo, C.: El conocimiento Open Source. La apertura estratégica como arquitectura para la gestión del conocimiento. Lecciones del Portal.

- Portal de la Comunicación.(In-Com) UAB. Barcelona. www.portalcomunicacion.com Fecha de consulta: Junio de 2009.
- Cobo Romani, Cristóbal; MORAVEC, John W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona
- Da Porta, Eva: compiladora: Comunicación y educación .Debates actuales desde un campo estratégico. Cordoba.2011.
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Dussel, Inés (2011) VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires. Santillana
- Freire, P. (1973) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Ed. Siglo XXI
- García Guadilla, Carmen.(1996) Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina. Centro de estudios del Desarrollo-CENDES. Editorial Nueva Sociedad.
- Gvirtz,S. y Necuzzi,C. (2011) Educación y tecnologías: las voces de los expertos. Programa Conectar Igualdad. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- Huergo, J.(1997) Comunicación/ educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Kaplún G. (2002) “Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos”. VI Congreso de ALAIC, Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia.
- Kaplún, G. (2002) “Producción de Materiales Educativos: ¿educadores, comunicadores o poetas?” en Revista Intersecciones en Comunicación. N.2 Olavarría ene./dic. 2002.
- Kreimer, P; Thomas, H. (2004): Producción y uso social de conocimientos. Estudios de sociología de la ciencia y las tecnologías en América Latina. Bernal-Universidad Nacional de Quilmes.

- Maggio, Mariana (2012): *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*- 1 ed. Buenos Aires. Paidós.
- Martínez Abadía, José (2013): *Unidad didáctica Directrices generales para la creación de proyectos. Material de lectura del Máster internacional de Comunicación y Educación. Gabinete de Comunicación y Educación – UAB. Barcelona*
- Morales, S./ Loyola, M.I. (2013) *Compiladoras: Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática. Buenos Aires, Imago Mundi.*
- Perez Tornero, J. (2000) *Comunicación y Educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona. Editorial Paidós.*
- Perkins, D (2001) *La escuela inteligente. Barcelona. Editorial Gedisa.*
- Reig, Dolors (2012) en *Trabaja Diferente. Programa Compartim de gestión del conocimiento del Departamento de Justicia. Generalidad de Cataluña.*
- Scolari, Carlos (2010) “Convergencia, medios y educación”. *Publicación RELPE*
- Thomas, H. Kreimer P. :(2002) *La apropiabilidad social del Conocimiento Científico y Tecnológico. Una propuesta de abordaje Teórico- metodológico, en Panorama dos estudios sobre ciencia, tecnología e sociedades na América Latina. Renato Dagnino e Hernán Thomas Sao Paulo. Cabral Editora e Livraria Universitaria.*



ESCUELA Y SEXUALIDADES: APORTES TEÓRICOS Y PERSPECTIVAS PARA SU ABORDAJE DESDE LA COMUNICACIÓN/ EDUCACIÓN

VANINA VISSANI

Institución: Comedi-FPyCS-UNLP

Resumen: Este artículo es producto de búsquedas teóricas para enriquecer la mirada en una investigación que desde la comunicación/educación intenta abordar una problemática enmarcada en la Ley de Educación Sexual Integral⁶³. Partiendo de resultados (o nuevos interrogantes) de trabajos anteriores, como el proyecto “Problemáticas emergentes y Líneas de Investigación en Comunicación/educación”⁶⁴ y la tesis “Sexualidad en la escuela. Sentidos en secundarias de La

63 Promulgada en el año 2006. Otorga el derecho de recibir educación sexual en todos los niveles escolares del país, la obligación de docentes –entre otros- de dictarla y del Estado de garantizarla. Los lineamientos curriculares se establecieron en 2008 y sostienen que “la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.”

64 Dirigido por Paula Morabes y realizado por el equipo del Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso (COMEDI).

Plata”⁶⁵, es que buscamos profundizar en lo relacionado específicamente con las construcciones sexo-genéricas de los/as jóvenes que interpelan a la educación, es decir de los/as alumnos/as como agentes en tensión con lo establecido en la legislación y en la propia institución escolar⁶⁶.

Introducción

Es en la articulación comunicación/educación donde germina la posibilidad de mirar el doble proceso de formación de los sujetos con el de producción social del sentido e intercambio simbólico; y es la trayectoria de esta mirada la que nos permite recuperar la intersección de lo político, lo institucional y la construcción subjetiva para analizar un objeto como el que buscamos investigar.

En la primera parte, el propósito de este texto es plantear un escenario contextual de legislación y políticas públicas que habilitaron la emergencia de investigaciones en comunicación/educación como las que llevamos a cabo. La segunda, buscará identificar diferentes perspectivas teóricas y ponerlas en diálogo con el objeto actual y con datos conocidos en trabajos de campo.

Contexto actual de la relación educación y sexualidad

En los lineamientos curriculares del programa que creó la ley 26.150 de Educación Sexual Integral⁶⁷ se sostiene que “la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta

65 Tesis de grado de la Licenciatura en Comunicación Social (UNLP) de Verónica Haudemand y Vanina Vissani.

66 La investigación actual se desarrolla en el marco de una beca interna de la Universidad Nacional de La Plata y de la tesis doctoral del Doctorado en Comunicación Social de la FP y C.S Universidad Nacional de La Plata, bajo la dirección de Paula Morabes

67 Ministerio de Educación de la Nación (2008) Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ley Nacional número 26.150.

temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.”

A su vez, esta legislación viene a reforzar el cumplimiento de otras que la anteceden, llevando a los establecimientos educativos un encuadre concreto para trabajar lo dispuesto en la Ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, que tiene objetivos como “promover la salud sexual de los adolescentes”, entre otros. Asimismo ocurre con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, la Ley 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y las leyes generales de educación de la nación en donde la institución asume la responsabilidad frente a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Hay que tener en cuenta, asimismo, otros acontecimientos que se han plasmado en la Legislación Nacional, ya que son factores que contribuyen a que las instituciones educativas estén a la altura de las discusiones actuales. Uno de los casos es el de la Ley 26.618, promulgada en 2010 y conocida como la Ley de Matrimonio Igualitario, que modificó el Código Civil igualando el derecho de contraer matrimonio a las parejas compuestas por personas de igual o diferente sexo. También, en el año 2012, se sancionó la Ley 26.743 denominada de Identidad de Género, mediante la cual el Estado protege y garantiza el reconocimiento de la identidad de género en los instrumentos que acreditan la identidad respecto al nombre de pila, imagen y sexo, garantizando el acceso integral a los servicios, prácticas de salud, educación y trámites administrativos sin patologización ni judicialización. En un plano similar podría mencionarse la Ley 26.862 de Acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida (2013).

Estudios culturales

La perspectiva de estudios culturales es propicia para encarar un trabajo que procura comprender las instituciones escolares, las formas culturales y las transformaciones de las prácticas propiciadas por cambios sociopolíticos. La complejidad de esa articulación vuelve necesaria la renuncia a cualquier intento de universalización. Sobre todo, se torna primordial el contexto histórico y geográfico de las escuelas y los actores que forman parte del campo material de la investigación.

Los estudios culturales describen cómo las vidas cotidianas de las personas están articuladas por la cultura y con ella. Investiga cómo las estructuras y fuerzas particulares que organizan sus vidas cotidianas de maneras contradictorias empoderan o desempoderan a las personas, y cómo se articulan sus vidas (cotidianas) a las trayectorias del poder político y económico y a través de ellas (Grossberg, 2009).

Esta descripción, que estaría basada en las prácticas de los jóvenes y su interpelación al contexto escolar, de acuerdo a los estudios culturales no debería –y no es posible– reducirse a un solo plano (la dimensión sexual, por ejemplo) sino abarcar la complejidad de la realidad, ya que el fin último es generar un conocimiento para transformarla hacia una realidad más justa. Es decir, se trata de una perspectiva adecuada para la inquietud de teorizar/politizar. ¿Por qué esa inquietud? La cita a los siguientes enunciados, seleccionados de trabajo de campo y de apuntes de discursos políticos y mediáticos, ilustra un contexto, porque la inquietud es por las relaciones de poder entre estos discursos y por las posibilidades transformadoras de los mismos:

“Néstor Kirchner promovió la homosexualidad y el quiebre de la familia” (Diputado Alfredo Olmedo)

“veo esas niñas con las uñas pintadas y peinados de peluquería con 8 años, ¿saben por qué? Porque las violan de noche” (Abel Albino, médico asesor del partido Cambiemos)

“No puedo dar educación sexual, soy más dura que las matemáticas” (Profesora de matemática, E.E.S. n°14, La Plata)

“A mí me daría mucha más confianza si, además de que lo de un profesor, lo diera una especialista, una ginecóloga” (Lucía, 18 años)

“Uno prioriza a que no queden embarazadas, a que no tengan un embarazo adolescente” (Docente de Biología, E.E.S. n°5, La Plata)

“Mi papá no me deja ni ir a un gimnasio, mirá que va a hablar de eso (de sexualidad)” (Jimena, 17 años)

“Cada cual tiene derecho a hacer con su vida lo que quiera (...). Depende la persona, yo por ejemplo no tengo ningún problema, tengo muchos amigos que tienen otros gustos y tengo una prima que es lesbiana” (Diego, 18 años)

Abordados desde otra mirada, los discursos precedentes podrían ser analizados desde las lógicas dicotómicas. Es decir, las relaciones entre los dispositivos institucionales y la agencia de los jóvenes, entre adultos y jóvenes, educadores y educandos, etc. Sin embargo, a partir de los estudios culturales podemos ver los grises y funcionar entre campos, ampliar las posibilidades y percibir multiplicidades que van más allá de las diferencias (Grossberg, 2009)

Aportes y reflexiones desde el posestructuralismo de Stuart Hall

En “Historia de la sexualidad 1” (Foucault, 2011) dice que los discursos se multiplican en el campo del ejercicio del poder, es decir que se va definiendo dónde, cuándo y entre quienes hablar de ciertos temas. También, al realizar el recorrido histórico, Foucault plantea que

antes del siglo XVII había libertad de lenguaje y luego vino una época de ocultamiento del sexo. Para el siglo XIX, con la multiplicación de los discursos, la relación alumnos-maestros integró la región que aún conservaba la costumbre de no decir libremente. En la estrategia de decirlo todo pero con regulaciones de dónde, cómo y entre quiénes, a la escuela le tocó la discreción. Entonces, ¿qué pasa hoy en Argentina que producir discursos sobre sexualidad es “derecho y obligación”?

Lo anterior interesa plantearlo porque leído a la luz del posestructuralismo deja una clave importante para comenzar a mirar la sexualidad desde sus formaciones discursivas. Parafraseando a Eduardo Restrepo, la idea de discurso foucaultiano no se opone a la lectura materialista de lo social e histórico. La noción de discurso no es superestructura en oposición a estructura sino que deshace esa idea.

Por lo anterior y siguiendo a Stuart Hall y su postulado respecto a que el discurso produce sentido y es producto a la vez, se vuelven relevantes las prácticas sociales que ya no se conciben sólo como lo material visible. Esto impulsa a mirar específicamente las prácticas de los jóvenes de secundaria, entendiendo que en la realidad se pueden encontrar efectos materiales sobre los sujetos, sus cuerpos, sus acciones, sus relaciones y experiencias. De este modo, es pertinente la idea de mirar las formaciones discursivas⁶⁸ en sus construcciones sexo-genéricas, sin desconocer que no todo es discurso pero adhiriendo a que la dimensión significativa es constitutiva de la realidad. De hecho, al hablar de sistema sexo-género, se está haciendo alusión a estos pensamientos, ya que la categoría alude a que “la materialidad de un cuerpo (sexo en el sentido biológico) es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla” (Morgade, 2011: 26), y que “el sexo es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas” (Butler 2002: 18).

68 Foucault las define como un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa.

Otro elemento pertinente del posestructuralismo es la lectura de Derrida para evidenciar que la “máquina de producción de binarios” es simplificadora y necesariamente hay que interrumpirla. En esta lógica binómica la “mujer” sería producida por el “varón”, en donde éste la constituye y la produce en desfavorabilidad en la relación de poder (un término dominante y otro subordinado). Además, esta relación de opuestos relaciona a un sexo estable con un género estable, es decir masculino para el varón y femenino para la mujer, es decir desde una matriz heterosexual.

La idea de correrse de la lógica de binarios resultó un gran aporte para comprender el sentido de la “integralidad” en la educación sexual. Los debates, desde que comenzó a discutirse la ley, giraron sobre una distinción entre naturaleza y cultura. En los enunciados citados en el apartado anterior se puede observar el lugar hegemónico de la biología en esta problemática, la idea generalizada de que el discurso bio-médico es el competente. A esto se la ha discutido la necesidad de incluir en las aulas discursos de otras disciplinas, como el derecho o las ciencias sociales en general. Sin embargo, teniendo en cuenta la lectura a Derrida, se puede anular esa discusión y considerar que no se trata de una cosa u otra, ni de la suma de la dos, la integralidad puede apuntar a eso.

Volviendo a la relación varón-mujer y su necesidad de interrumpirla, nos surge un cuestionamiento respecto de cómo abordar a un objeto de estudio que se nombra así mismo de ese modo (en la escuela hay alumnos y alumnas), sin reproducir la noción que genera desigualdades. Ante esto nos parece importante tomar la idea de poner “bajo tachadura” categorías como varón-mujer, pero no deshacerse de ellas. Consideramos que, aunque políticamente incomoden desde las lógicas de esta perspectiva, necesitamos utilizar esos conceptos. Acá se torna importante otro elemento derridiano que es el de *différance*, con él se pueden pensar las identidades desde una concepción de las diferencias en tanto relacionales y producidas a partir y con lo “otro”, entendiendo que son posiciones coyunturales que, lejos de la fijación, se pueden dar en un momento. Partir de la noción de que no hay separaciones esenciales es un punto que permite complejizar las

identidades, particularmente sexo-genéricas, y a su vez amplía el umbral de posibilidades de las mismas. Al habilitar una descripción de las relaciones y de las posiciones surgen matices, que en instituciones como en las escuelas están invisibilizadas.

Por último, un aporte de esta etapa de impacto del posestructuralismo en el trabajo de Hall es la que distinción agencia y estructura es un falso problema y la invitación a romper con esa dicotomía. Cuando se analizan las posibilidades de la ley, la adaptación en el dispositivo escolar y el poder de éstos sobre los discursos que circulan en las escuelas se cae en un estructuralismo que limita. En el tema que nos interesa es importante centrarse en la agencia de los jóvenes.

Nos ilumina, en estos aspectos de tensión agencia-estructura, la teoría de la performatividad del género de Judith Butler, es decir entender que hay ideales normativos en que nos inscribimos y nos exceden, pero que son posibles por las prácticas reiterativas de los sujetos.

Teoría Queer

La Teoría *Queer* busca la de-construcción de las identidades estigmatizadas y es el constructo teórico de la disidencia sexual. Las prácticas que parten desde sus explicaciones buscan desestabilizar normas que están aparentemente fijas. Es decir que no busca nuevas normas, sino la inexistencia de ellas.

Ante esta teoría vale preguntarse: ¿cómo es posible aludir a la Teoría *Queer* en un trabajo que tiene como marco una ley?, ¿cómo retomar sus ideas para abordar un contexto que clasifica, nomina, categoriza como la escuela?, ¿es una contradicción hablar del reconocimiento de derechos y utilizar esta teoría?, ¿se puede considerar esta teoría mientras se lucha por un Estado inclusivo? Muchos interrogantes e incomodidades surgen cuando se pretende adherir a una teoría que no acepta adeptos que estudien y reivindiquen políticas públicas de la sexualidad. Sin embargo, nada impide utilizar sus herramientas, pedirles un poco de movimiento en los momentos que comenzamos a sedimentar las ideas. Entonces es pertinente tomarlas

entendiendo que el conocimiento es inacabado y siempre habrá nuevas preguntas.

Tener en cuenta que la dominación pasa por la visibilidad y la legibilidad, que la heterosexualidad normativa y las relaciones de poder pasan por la categorización del mundo, que el reconocimiento mantiene el orden, son algunas ideas que se pueden retomar para problematizar, aunque parezca (y es) contradictorio que sean para producir conocimiento (visibilizar, de algún modo) y comprender una realidad al servicio del reconocimiento del Estado.

Cuestionar los privilegios

Consideramos como un aporte interesante algo particular elaborado en el marco de los estudios de la subalternidad y es el postulado respecto a la urgencia de girar la mirada. “Estudiar más hacia arriba que hacia abajo”. En el tema de interés implica no quedarse mirando solamente la disidencia, las prácticas emergentes, las experiencias juveniles no hegemónicas en clave de discriminación o minorías sexuales. La idea de girar la mirada nos parece importante para no reafirmar lo que se critica, porque al construir los problemas sin cuestionar lo de arriba, se terminan reproduciendo los mecanismos que provocan las diferencias. Por ejemplo, si se pone el foco en analizar las infancias trans, si se las construye como objeto de estudio, la problemática es que no están en los parámetros deseados. En cambio, si se estudia por qué hay sexualidades posibles, con qué mecanismos se construyeron y sostuvieron esos ideales normativos, el eje está en cuestionar(nos).

En relación a lo anterior, destacamos la importancia de recuperar las genealogías. Otra herramienta del posestructuralismo. ¿Cómo se ha llegado a considerar que hay sexualidades posibles? ¿Cómo el modelo biomédico de la educación sexual ganó legitimidad? ¿Cómo hemos llegado a ser lo que somos?

Palabras finales

Los estudios culturales son un proyecto fértil si se busca “producir la mejor posibilidad de conocimiento al servicio de la construcción de un mundo mejor” (Grossberg, 2009). Sus lineamientos echan luz para encontrar el sentido y la fuerza de una investigación que busca conocer, describir y analizar una problemática definida en un lugar y tiempo acotados, pero no menos importante porque implica la realidad cotidiana de personas, con todo lo que significa cada vida.

Las reflexiones de Stuart Hall, particularmente, son necesarias. Entender, para quienes nos formamos en las arenas de la comunicación, que la realidad está discursivamente constituida pero no es sólo discurso es fundamental para no caer en la reiterada trampa de la comunicación. Desentrañar lo que se ha naturalizado en perjuicio de algunos es la misión.

Las prácticas discursivas construyen una específica articulación del lenguaje sobre lo real y producen como resultado la naturalización y una aparente fidelidad de la cosa o del concepto representado con lo real” (Hall, 1998:48).

Por último, reconocer que la complejidad de estas perspectivas sobre un objeto como el que hemos construido es posible en el territorio de la comunicación/educación gracias a su concepción respecto a lo procesual de las producciones y reproducciones simbólicas en procesos de formación, pero también a la explicitación de sus dimensiones políticas y culturales en la investigación.

Referencias

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Editorial Paidós SAICF. Lanús, Argentina.
- Hall, S. (2010) *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (Eds.).

- Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, Envió Editores.
- Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En MORLEY, D. Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo. Paidós. Barcelona.
- Huergo, J. (2005). Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Foucault, M. (1988) [1979]. La arqueología del saber. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (2002) [1977]. Historia de la sexualidad: La voluntad de saber. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construcción y complejidad - TABULA RASA N° 10
- Morabes, P. y Martínez, D. (2014). Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/ educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina.
- MORGADE, G. (2011). Toda educación es sexual. La Crujía. Buenos Aires, Argentina.
- Restrepo, E. (2011) Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. Revista de investigaciones UNAD, Bogotá.



BREVE RECORRIDO POR LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y LA ARGENTINA (2003-2014)

DARÍO MARTÍNEZ

Institución: Conicet-Comedi-FPyCS-UNLP

Resumen: El trabajo que presentamos a continuación forma parte de la investigación realizada en el marco del proyecto “Líneas de investigación y problemáticas emergentes en Comunicación/Educación”⁶⁹, realizado en el Centro de Comunicación, Educación y Discursión (Comedi) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo principal de este proyecto consiste en relevar, sistematizar y problematizar las temáticas emergentes y líneas de investigación en Comunicación y Educación en la Argentina. Asimismo, uno de los objetivos específicos busca reconocer y caracterizar las problemáticas en comunicación /educación emergentes en instituciones educativas a partir de la implementación de las recientes reformas legislativas y políticas de Estado. Bajo estas prerrogativas, aquí se intentará efectuar un recorrido panorámico por algunas de las políticas públicas que atañen a la educación de jóvenes

69 Dirigido por Paula Morabes

y adultos en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires. Se trata de un recorrido sucinto que brindará aproximaciones contextuales de las lógicas de intervención estatales, como así también de los movimientos de acción y reacción que posibilitan/ obstruyen las transformaciones de ciertas prácticas culturales.

El trabajo que presentamos a continuación forma parte de la investigación realizada en el marco del proyecto “Líneas de investigación y problemáticas emergentes en Comunicación/Educación”, realizado en el Centro de Comunicación, Educación y Discurso (Comedi) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo principal de este proyecto consiste en relevar, sistematizar y problematizar las temáticas emergentes y líneas de investigación en Comunicación y Educación en la Argentina. Asimismo, uno de los objetivos específicos busca reconocer y caracterizar las problemáticas en comunicación /educación emergentes en instituciones educativas a partir de la implementación de las recientes reformas legislativas y políticas de Estado.

Bajo estas prerrogativas, aquí se intentará efectuar un recorrido panorámico por algunas de las políticas públicas que atañen a la educación de jóvenes y adultos en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires. Se trata de un recorrido sucinto que brindará aproximaciones contextuales de las lógicas de intervención estatales, como así también de los movimientos de acción y reacción que posibilitan/ obstruyen las transformaciones de ciertas prácticas culturales. Por otra parte, se trata de indagar en la trama de las memorias que confluyeron para la formación de la etapa fundacional del campo de comunicación / educación (Huerco, 2005) de las cuales las trayectorias prácticas en educación de adultos fueron una parte insoslayable.

Discutir en torno de las políticas públicas, las memorias de comunicación/ educación y las prácticas emergentes dan cuenta de la conflictividad cultural que atraviesan los ámbitos educativos institucionales. Al mismo tiempo, se reformulan las cadenas de equivalencias del discurso educativo, de sus alcances, de las imposibilidades de su-

tura, como de sus fluctuaciones performativas. Esto último también debe ser comprendido en clave comunicacional: la política pública debe ser atendida como un territorio de disputa por la significación y como una ocasión para cuestionar las articulaciones hegemónicas. Idéntica operación debe realizarse en clave educativa: la política pública se constituye como un basamento para la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado.

Coordenadas teóricas

Uno de los puntos de partida de este proyecto se encuentra en atender al campo de comunicación y educación como una apuesta transdisciplinaria, que reconoce la importancia de una mirada que supere el límite disciplinar y trabajar a partir del intercambio crítico entre ambas disciplinas. También se propone trabajar desde una concepción de comunicación/ educación. Jorge Huergo (1997) fue quien propuso la sustitución de la cópula (y) por la barra (/) para denominar al campo de comunicación/ educación. Así retomaba la iniciativa que diseñó Héctor Schmucler (1997) en 1984 con el proyecto de comunicación/ cultura y dialogaba, en cierta medida, con los desarrollos (tardíamente publicados) de comunicación/ política expuestos por Sergio Caletti (2002), que sostenía la imposibilidad de separar los términos porque la comunicación era la dimensión enunciativa de la política. En este sentido, Huergo cuando se refería a comunicación/ educación proponía sostener la tensa fusión entre distintos conceptos, donde la barra acepta la distinción pero señala su indisoluble tratamiento. La propuesta macro de esta delimitación del campo operaba bajo los siguientes propósitos: la recuperación de procesos de vinculación/ expresión/ liberación aunque se pierdan los objetos disciplinarios; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos; la construcción de un espacio teórico transdisciplinario signado por el carácter ético-político de comunicación/ educación.

Asimismo también se presentaban recaudos al momento de considerar el campo de comunicación/ educación desde una mirada unilateralmente pedagógica que acoten las prácticas del comunicador. Lo mismo ocurre si se accede desde una perspectiva tecnicista, que asimile la comunicación a los medios o la tecnología educativa que direcciona la mirada hacia las innovaciones tecnológicas, la informática, la educación a distancia, etc. (Huergo, 1997). Los reduccionismos clásicos han sido: el considerar a la *comunicación* como los *medios*, sin atender, en ocasiones, al lugar de las audiencias y sus modos de configuración simbólica; otro es vincular la *educación* con la *escuela*, que descarta los procesos educativos que no acontecen en el marco de institucionalidades claramente identificables (entre los que no cabrían muchos de los procesos de educación popular); el último es ligar al *campo* de comunicación/ educación con los *proyectos* o las trayectorias prácticas. Huergo agrega más precisiones acerca de comunicación/ educación, a la vez que lo define como un territorio común antes que como un campo al estilo bourdieuano.⁷⁰

Comunicación/Educación significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos *cultura*. En ese sentido, Comunicación y Educación deben ser comprendidas en las coordenadas de la cultura, entendida como espacio de hegemonía. Cultura, a la vez, como proceso y como estancia; y ambas comprensiones, sintetizadas en el término *ethos*, que a la vez significa “estancia” (segura) y “proceso” (inseguro). Ni sustancia, ni esencia: proceso, acción, es-

70 Paula Morabes se encuentra investigando y ampliando la categoría de territorio de comunicación/ educación y pone en cuestión las reflexiones acerca de los campos de saber de Pierre Bourdieu para problematizar las institucionalidades, las problemáticas de investigación y los modos de intervención política de actores que se inscriben dentro de esta perspectiva.

tancia. Comunicación y Educación, entonces, tienen que comprenderse: como *proceso/estancia* donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia; como proceso/estancia simbólica de producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y, de manera compleja, en lo social y lo cultural; como *proceso/estancia* de conformación del consumo, la hegemonía y la legitimidad, o la configuración del poder y la política; como proceso/estancia de dramatización eufemizada de los conflictos. Estas cuatro formas de comprender la cultura significan, a su vez, otras tantas formas de indagar la relación *Comunicación/Educación*. Sin embargo, también Comunicación/Educación significa la “puesta en común” y el “sacar afuera” en la trama de espectacularización, de massmediatización, de globalización y de consumo (entre otras cuestiones) que configura la vida humana de fines del siglo XX. Y esto es un desafío que implica hoy la necesidad de considerar a las identidades (en términos de cultura) también como relacionales, donde se juega permanentemente la tensión *procesos/estancias*. Los circuitos culturales, las refiguraciones de las esferas públicas, los no-lugares o lugares desocializados cuyo objeto es el consumo, la resignificación de lo político, las hibridaciones y heterogeneidades, los reconocimientos identitarios, las negociaciones de sentido a nivel global (aunque deban comprenderse en el marco de distancias cada vez más fuertes entre sectores económico-sociales y de nuevas formas de dependencia bajo la figura de la interdependencia) nos obligan a pensar que la “puesta en común” y el “sacar afuera” van mucho más allá (a la vez excediendo y redefiniendo) de los límites de lo personal o de los espacios íntimos (Huergo, 1997).

En las expresiones de Jorge Huergo aparecen ligadas la dimensión cultural y política de comunicación/ educación, donde juegan con-

flictivamente las maneras de interpretar la cultura como encuentros (la mayoría de las veces inarmónicos) de disputa por la construcción y reconstrucción de sentidos. Lejos de las visiones esencializadas de lo social, Huergo también inscribe a este territorio ético-político en las discusiones coyunturales de las coordenadas de la cultura mediática (“trama de espectacularización, de massmediatización, de globalización”) de finales del siglo XX para discutir con las perspectivas y trayectorias prácticas que circunscribían a comunicación/ educación dentro de las líneas tecnicistas de un neoliberalismo todavía incuestionado. Las jugadas a la “puesta en común”, “al sacar afuera”, son figurados como actos de arrojo estratégico por ubicar al legado freireano en un primer plano dentro del campo de comunicación/ educación cuando, por entonces en pleno neoliberalismo, se lo había circunscripto como una tradición esterilizada. Este esfuerzo revitaliza, incluso en la actualidad, el horizonte ético-político del amplio legado freireano como fundacional del campo de comunicación/ educación al que adherimos.

Sostenemos, además, una perspectiva de los estudios culturales, en cuanto pretendemos comprender el espesor de las transformaciones de las prácticas, las instituciones y las formas culturales, relacionándolas con los cambios sociopolíticos; atendiendo a no incurrir en los errores de las perspectivas culturalistas pero recuperando la potencia crítica de los estudios culturales. El propósito general es articular lo cultural con lo político o, dicho de otro modo, capturar el sentido cultural de lo político y el sentido político de la cultura, comprendiendo entonces a la cultura como terreno de lucha por la hegemonía (Morabes & Martínez, 2014). Ahora esos intentos articulatorios no son universales, sino que se hallan determinados históricamente y producen formas de conocimientos modestas (Morley, 1996) y operan dentro de contextos (incrustados) específicos (Grossberg, 2012) y, por lo tanto, es improcedente considerarlos como universales.

Las principales coincidencias radican en la imposibilidad de hallar una definición unívoca de los estudios culturales (Altamirano, 2008; Payne, 2008; Szurmuk & Mckee Irwin, 2009) y por esta razón se cae en la ilusión que generan las *políticas del nombrar* (Walsh, 2010)

que prescriptivamente anhelan encontrar una especificación homogenizante. Más bien, se los definen como espacio intelectual novedoso; uno de sus objetivos será la búsqueda de una teoría materialista de la cultura, que trascienda aquellas definiciones que buscan reducirla a un sistema de textos y artefactos, para precisar y contextualizar históricamente las prácticas culturales; la incorporación de la categoría de hegemonía –según Gramsci– que permite comprender a la cultura como campo de lucha por el sentido de las sociedades occidentales y, al mismo tiempo, el énfasis político que se halla involucrado en la tarea intelectual (Alabarces, 2008, pp. 86-87).

En la actualidad, en algunos desarrollos institucionales y emprendimientos editoriales con amplios canales de distribución, todavía persisten resabios de discusiones sobre los estudios culturales y su especificidad y sus trayectorias problemáticas. Asimismo, la creciente institucionalización, las disputas disciplinarias y los debates metodológicos son tensiones que podrían denominarse como constitutivas de todo intento embrionario de reflexiones en torno de sus alcances académicos. A esto se anexa que sus intervenciones políticas siempre ocurren en contextos precisos, de allí que su práctica crítica siempre sea acotada y en circunstancias particulares (Hall, 2010). Como una suerte de punto de irradiación de un intento de definir a los estudios culturales se mantiene, con numerosos matices y variantes, la presentada por Raymond Williams (2003) donde afirmaba que son “el estudio de la naturaleza de las relaciones entre los elementos que conforman un estilo de vida en su totalidad [y que se trata del] intento de descubrir la naturaleza de la organización que constituye el complejo de esas relaciones”.

Tomando esta última definición como punto de partida para luego expandirla, Lawrence Grossberg ha trabajado en un intento más próximo de nombrarlos.

Los estudios culturales se ocupan de describir e intervenir en las formas en que las prácticas culturales se producen dentro de la vida cotidiana de los seres humanos y las formaciones sociales, el modo en que se insertan y

operan en ella, y la manera en que reproducen, combaten y quizá transforman las estructuras de poder existentes. Es decir, si las personas hacen historia pero bajo condiciones que no son las suyas, los análisis del área exploran las formas en que este proceso se realiza a través de las prácticas culturales, y el lugar que tienen estas prácticas dentro de formaciones históricas específicas. [...] Los estudios culturales describen cómo la vida cotidiana de las personas se articula con la cultura y a través de ella. Indagan de qué modo ciertas estructuras y fuerzas que organizan su vida cotidiana de manera contradictoria les otorgan y les quitan poder, y como su vida se articula con las trayectorias del poder económico, social, cultural y político, y a través de ellas. Exploran las posibilidades históricas de transformar las realidades que viven las personas y las relaciones de poder dentro de las cuales esas realidades se construyen, por cuanto reafirman el aporte vital del trabajo cultural (e intelectual) a la imaginación y la realización de tales posibilidades (Grossberg, 2012: 22).

La politicidad de la cultura en clave de hegemonía es uno de los fundamentos epistemológicos de los estudios culturales. Así la pregunta por las relaciones de poder se ubica en el centro de las preocupaciones por los modos en que los grupos sociales organizan simbólicamente la vida en común (Grimson & Caggiano, 2010). El poder, por lo tanto, no es externo a la cultura y esta no puede considerarse como un sistema cerrado y coherente.

El listado de políticas

En una de las etapas del proyecto de investigación se buscaba el relevamiento de materiales para ingresar en el análisis de las prácticas socioeducativas emergentes. Se confeccionaron listados de instituciones, de textos documentales, de escritos legislativos para ampliar el

espectro de los elementos para indagar desde la perspectiva de comunicación/ educación. El criterio para la selección y el agrupamiento se estableció a partir de tomar como un hito en la experiencia colectiva a la crisis de 2001, que asoló a la Argentina y desde entonces efectuar un atisbo de historización que evidencie los avances, las contradicciones y los conflictos en materia de educación de jóvenes y adultos. Como ya hemos adelantado (Martínez, 2016), son numerosos los estudios que trataron la conformación histórica de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina (Puiggrós, 2006; Rodríguez, 1992, 1997, 2003a, 2003b), que si bien ha tenido sus particularidades también existe una relativa sincronía con otras experiencias del continente latinoamericano.

Ahora bien, la suma de variables contextuales similares a varios países de la región hace perentoria la realización de un inventario de las políticas de Estado que pretendieron ubicar a las trayectorias de comunicación/ educación en el centro de sus iniciativas gubernamentales. Estas proximidades políticas acontecieron cuando emergieron continentalmente retóricas de las múltiples emancipaciones, alejamiento de las políticas de los organismos crediticios internacionales (al mismo tiempo que algunas naciones se desendeudaban), restitución de derechos para los sectores populares, crecimiento económico, pero también con la imposibilidad de revertir la matriz productiva para salir de la mera extracción de recursos naturales y de ampliar las bases sociales para disputar políticamente a los sectores concentrados de la oligarquía diversificada (Basualdo, 2005).

En la Argentina, pero también puede aceptarse para el resto del continente latinoamericano, hablar de la educación de jóvenes y adultos es hacer visible la imposibilidad de la sutura del sistema público de enseñanza. Dentro de estos ámbitos e iniciativas se vislumbra el rostro de hombres y mujeres que fueron excluidos del derecho humano a la educación; asimismo en América Latina, la preocupación por los jóvenes y su acceso a la educación es central, una problemática que podríamos asumir como particular dentro de nuestro continente.

Para los objetivos de este trabajo, a continuación listaremos por año algunas de las políticas públicas destinadas a la educación de jó-

venes y adultos y una breve descripción de sus fundamentos y/o motivaciones. La localización contextual, como se adelantó, corresponde a la Argentina y a la provincia de Buenos Aires, que tiene uno de los sistemas públicos de enseñanza más grandes del continente.

Año	Política	Breve descripción
2003	Lanzamiento del COA. (Res. 3039/03 Ministerio de educación de la Nación).	Está dirigido a quienes han finalizado sus estudios secundarios, pero que adeudan alguna materia que les imposibilite titularse. Los estudiantes se anotan con su analítico incompleto y no existen restricciones en cuanto a planes de estudio, a las modalidades o si la cursada se realizó en una escuela pública o privada.
2003	Decreto 1.525/03. Agencia de Acreditación de Competencias Laborales. Pcia de Buenos Aires. DGCyE	"Artículo 4. La Agencia de Acreditación de Competencias Laborales tendrá por objetivos: a. acreditar los saberes socialmente productivos de los trabajadores que lo soliciten, independientemente de la forma en que fueron adquiridos [...] c. acordar el diseño de indicadores de los saberes socialmente productivos y el desarrollo de procedimientos válidos y confiables para su evaluación." "Artículo 8. Las certificaciones por la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales constituirán un documento laboral de acreditación fehaciente de saberes socialmente productivos".
2004	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos.	Se desarrolla por sugerencia de la Conferencia Internacional de Hamburgo, en la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012). Buscaba atender a una problemática que tenía un índice de analfabetismo en la Argentina del 2,6 % según el censo de 2001. El programa se brindaba como una alternativa de contraprestación de servicios a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (Ministerio, 2004).
2005	Ley 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional	"Artículo 1. La presente ley tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional". "Artículo 2. Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente". "Artículo 8. La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de los procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo".

2006	Ley 26.075 de Financiamiento Educativo. [Sancionada el 21/12/05 y promulgada 09/01/06]	Esta ley buscó alcanzar el 6% del PBI, para el año 2010, para la inversión en educación. "Artículo 2. El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos: [...] d. Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios; e. Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema"
2006	Programa Nacional de Alfabetización Encuentro.	En el año 2006, el programa nacional se denominó Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. El objetivo planteado para ese año consistía en "fortalecer e intensificar las acciones educativas en desarrollo, ampliando la convocatoria del Programa a las personas jóvenes y adultas que lo necesitan en todas las jurisdicciones del país" (Ministerio, 2006).
2006	Ley de Educación Nacional. Ley 26.606	"Artículo 46. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". "Artículo 48. La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios: a. Brindar una formación básica que permita desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria [...]". Se la establece como modalidad, se supera así la concepción de regímenes especiales establecida en la Ley 24.195, Ley Federal [ver fundamentos de la ley 26.606]
2007	Ley 13.688/07. Ley de Educación Provincial.	"Capítulo X. Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional. Artículo 41. La Educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional es la modalidad que garantiza el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada por la presente ley y la continuidad de la formación integral. [...] f. Promover proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones de jóvenes, adultos y adultos mayores procurando la conformación de redes integradas e integrales de atención a las necesidades educativas en su radio de influencia. En todos los casos, promover la participación de estudiantes y docentes en el gobierno institucional, así como en programas y proyectos." Se la incluye como modalidad para evitar que existan circuitos de distinta calificación social destinados a sectores sociales diferentes, se mantienen bajo la órbita excluyente de la planificación educativa provincial y nacional.

2008	Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Fines)	En consonancia con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta la finalización de la educación secundaria, se inició en el año 2008 el " <i>Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios</i> " (FinEs) con alcance nacional. La primera etapa de este plan priorizó a los jóvenes de 18 a 25 años que terminaron de cursar el último año del nivel medio como alumnos regulares y adeudan materias y en una segunda etapa, a los adultos mayores de 25 años en la misma condición. Incluye instancias presenciales, semipresenciales y a distancia (ME-Diniece, 2010: 40-41).
2008	Creación de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	Durante el año 2008 se constituyó por Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 22/07 la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, integrada por representantes de las jurisdicciones de todo el país. En el año 2009, dicho organismo aprobó para la discusión por la Resolución CFE N° 87/09 dos documentos relevantes que desarrollan un conjunto de orientaciones y definiciones para la construcción de la modalidad en consonancia con las prescripciones de la Ley Nacional de Educación: " <i>Documento Base</i> " y " <i>Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos</i> ", ya mencionados en la introducción de este estudio. Entre otras definiciones y conceptualizaciones, en esos documentos se caracteriza a la noción de " <i>Educación Permanente</i> " como polisémica y se esclarece que el sentido de la modalidad establecido por la Ley 26.206 la asocia a la idea de " <i>educación a lo largo de toda la vida</i> ". Considerada como construcción participativa del conocimiento, entendiéndose que esto implica una interconexión dentro de los sistemas formal y no formal para que los jóvenes y adultos puedan desarrollar nuevos aprendizajes, considerando a las instituciones de la modalidad como " <i>centros de educación permanente</i> " (CFE , 2009). También reconoce a la Educación Permanente y a la Educación Popular como enfoques propios de la concepción educativa expresada en la mencionada normativa (ME-Diniece, 2010, p. 41).
2011	Provincia de Buenos Aires. Resolución 173/12	"Resolución para que a las personas que cumplieron el sexto año de la antigua EGB (Educación General Básica) bajo la Ley Federal de Educación se les convalide ese trayecto escolar como el equivalente al nivel primario, con el objetivo de que queden habilitadas para iniciar la secundaria.

2014	Lanzamiento del Programa Nacional Progresar (22/01/2014)	<p>Se anuncia un plan destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años para continúen sus estudios en instituciones públicas de todo el país. Bases del programa</p> <p>¿Qué es PROGRESAR? Es un nuevo derecho que tenés si tu edad está comprendida entre los 18 y 24 años, si no trabajas o lo haces formal o informalmente y tu ingreso es inferior al salario mínimo, vital y móvil (\$3.600) y si tu grupo familiar posee iguales condiciones, con el objetivo que logres iniciar o completar tus estudios en cualquier nivel educativo. El programa también prevé que puedas solicitar, si lo necesitás, la intervención del Ministerio de Desarrollo Social para ayudarte a encontrar una guardería infantil para el cuidado de tus hijos y así facilitar tus estudios. También el Ministerio de Trabajo, te brindará asistencia para tu inserción laboral.</p>
		<p>¿Qué condiciones debo reunir?</p> <ol style="list-style-type: none"> Tener entre 18 y 24 años de edad inclusive. Iniciar o continuar estudios de cualquier nivel educativo acreditado ante el Ministerio de Educación o de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Tener DNI. Ser Argentino Nativo o Naturalizado. No debes estar trabajando, o si lo haces en la economía formal o informal con un salario de hasta el SMVM (\$3.600). Estas mismas condiciones se aplican para tu grupo familiar (compuesto por tu padre y tu madre; o si estas en pareja tu cónyuge/conviviente). <p>¿Quiénes la pueden percibir? Los jóvenes de entre 18 y 24 años inclusive que acrediten estar inscriptos o asistan a Instituciones educativas habilitadas, siempre que, al momento de la solicitud:</p> <p>* Sean desocupados ó trabajadores formales en relación de dependencia, ó trabajadores de temporada con reserva de puesto de trabajo ó se desempeñen en la economía informal ó sean monotributistas sociales ó trabajadores del servicio doméstico o titulares de la Prestación por Desempleo ó autónomos ó monotributistas ó perciban una jubilación o pensión ó una pensión no contributiva nacional, provincial o municipal o sean titulares de la Asignación Universal por Hijo o por Embarazo para Protección Social. En todos los casos el ingreso que perciba el titular debe ser inferior o igual al Salario Mínimo, Vital y Móvil.</p> <p>Que su grupo familiar, al momento de la solicitud acredite las mismas condiciones que el titular.</p> <p>En todos los casos el ingreso que perciba el grupo familiar debe ser inferior o igual al Salario Mínimo, Vital y Móvil.</p>

		<p>¿Qué otras actividades formales (con aportes) están incluidas?</p> <p>Tenés derecho a acceder a PROGRESAR si:</p> <ol style="list-style-type: none"> Trabajás como personal en casas particulares. Sos trabajador de temporada en el período de reserva de puesto Sos monotributista social. <p>¿En qué nivel educativo puedo inscribirme? En todos los habilitados por la Ley de Educación Nacional (26.206): primario, secundario, terciario, universitario, centros habilitados para el Plan Fines del Ministerio de Educación, Bachilleratos Populares y Centros de Formación Profesional registrados ante el Ministerio de Educación o el Ministerio de Trabajo. La clave es que la institución educativa se encuentre acreditada ante alguno de estos Ministerios.</p> <p>Si me anoto en un curso de plomería o electricista, ¿estoy incluido?</p> <p>Sí, siempre que la institución educativa se encuentre registrada ante el Ministerio de Educación o el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.</p> <p>http://www.progresar.anses.gob.ar/?gclid=CMOKz8XRl7wCFcED0godNwKAUw</p>
--	--	--

Reflexiones

De por sí, el listado anterior puede ser incompleto. Sin embargo, creemos que se pueden reconstruir los horizontes de las políticas públicas destinadas a hombres y mujeres que buscan finalizar sus trayectorias educativas en ámbitos de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires. En ese sentido, se trata de un estudio localizado y contextualizado que evita las potenciales conclusiones acerca de la injerencia de las múltiples concepciones del Estado que han dado los diferentes procesos políticos de América Latina.

La educación de jóvenes y adultos, como ya adelantamos, señala la imposibilidad de sutura del sistema público de enseñanza. Su creación institucionalizada se monta sobre la ausencia de que un sector importante de la población carece de un derecho humano. A partir de esto, históricamente se consolidaron líneas normalistas, higienistas que propiciaban estrategias de control social –a partir de las instituciones educativas– como una forma de disciplinamiento a quie-

nes desafiaran a las articulaciones hegemónicas vigentes (Martínez, 2016). También existieron propuestas de intervención que tomaron esta desigualdad como punto de partida para anhelar la transformación social y cuestionar a las significaciones dominantes. Ambas perspectivas, con horizontes políticos claramente disímiles, tienen muy presente que numerosos sectores de la población argentina no culminaron sus trayectorias escolares obligatorias por la legislación vigente.

Señalamos esto último, porque las instituciones terciarias y universitarias también podrían ser considerados como espacios de educación de jóvenes y adultos y sin embargo no son considerados como tales porque la historia de nuestro continente está montada sobre un grueso de la sociedad que no pudo acceder a los sistemas de enseñanza. Aunque parezca una obviedad no es tal: el Censo de 2011 reveló que en la Argentina todavía el 2% de la población es analfabeta (un índice relativamente bajo, si se lo compara con otros países de América Latina) y que existen ocho millones de personas que no terminaron su educación secundaria. Sobre la base de este reconocimiento diagnóstico, una de las primeras políticas mencionadas consistió en el lanzamiento del plan nacional de los Centros de Orientación y Apoyo (COAs) para quienes adeudaban materias de su educación secundaria. Hombres y mujeres que hacía tiempo que dejaron la escuela tienen la posibilidad de rendir examen y así obtener su título de educación secundaria.

Otra cuestión histórica de nuestras problemáticas radica en la certificación de saberes. Las articulaciones hegemónicas han considerado a los hombres y las mujeres que fueron excluidos de las instituciones escolares como ignorantes, y la cadena de equivalencia asocia a la pobreza con la “falta de educación”. En nuestro país, el Estado es el único con potestad para la certificación de los saberes que posee un sujeto determinado. De allí, la iniciativa de la creación de la Agencia de Acreditación de Saberes para aquellas personas adultas que tenían la práctica de un oficio pero carecían de la certificación de sus experiencia laboral. Con ello hombres y mujeres podían detentar la validación de sus saberes gracias a la intervención de un organismo del

Estado, que ofició como el interlocutor para *dar fe* que sabían hacer lo que ya venían haciendo. Sobre todo para aquellas ocasiones donde tuvieran que enfrentarse a un potencial empleador. Ante la sospecha de una ignorancia o de inexperiencia de las significaciones dominantes que reclamaban la titulación y el recorrido por las instituciones, el Estado –que en otro momento excluyó a estos mismos hombres y mujeres– ahora les reconocía legalmente sus saberes.

Las políticas neoliberales de la década del 90 dejaron sus estelas y solo podían revertirse con otras que condensaran las intencionalidades de otro proceso político. Frente al desfinanciamiento y la transferencia de organismos nacionales sin recursos a las provincias, se sancionó la ley nacional que destina a la el 6% del Producto Bruto Interno del país. Asimismo, ante el desmantelamiento de industrias y el desempleo se promulga la ley de Educación Técnico Profesional que “tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de los procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo”.

En el año 2006, la Ley Nacional N° 26.606 estableció a la educación como un derecho humano y el nivel secundario se volvía obligatorio para todos/as los habitantes del país. La educación de jóvenes y adultos dejaba de ser un régimen especial y ahora pasar a ser una modalidad (es decir, ya no se la considera como una excepcionalidad marginal y se le otorga un carácter institucional con sus particularidades de organización). La Ley N° 13.688 de la provincia de Buenos Aires debía respetar los fundamentos enunciados en la ley nacional. Gracias a estos lineamientos, fue posible la creación de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con representantes de todas las provincias del país y así comenzar a restituir una impronta federal que se había perdido en los años anteriores. También habilitó el lanzamiento del Plan Fines destinado a que hombres y mujeres de la Argentina culminaran con sus estudios primarios y

secundarios. Este plan comenzó en el año 2008 y su crecimiento, por la enorme demanda de las comunidades y las organizaciones sociales y políticas que reclamaban constituirse en una sede y docentes para el dictado de clases.⁷¹ El Fines apuntaba a la restitución de un derecho a la educación y a su vez fue el blanco de diversos ataques de los principales medios de comunicación, que buscaban su deslegitimación e impedir el acceso de sectores excluidos al derecho humano a la educación.

La última política importante mencionada en la síntesis realizada es el Plan Progresar, que consistió en un estipendio económico para continuar los estudios en cualquiera de los niveles educativos reconocidos por el Ministerio de Educación y/ o el Ministerio de Trabajo de la Argentina. Se agrega un componente económico que puede contribuir al inicio o la finalización de estudios, incluidos los universitarios. Es decir, junto con la gratuidad y el ingreso irrestricto

71 En este trabajo no se analizará el Plan Fines, más se lo describe sucintamente y se lo encuadra como una política pública. Para observar el crecimiento exponencial y la incidencia en las comunidades de este plan, agregamos la siguiente información que corresponde solo a la ciudad de La Plata: “Por otro lado, el territorio platense, hasta 2015, contaba con más de siete mil estudiantes distribuidos en más de 380 comisiones en un total de 170 sedes territoriales. Según un análisis del mapeo de sedes, sólo el 18% de las instituciones se encontraban dentro del casco urbano de la ciudad, mientras que el 82% se hallaban distribuidas en los distintos barrios de la periferia de la ciudad de La Plata. Esto indica que la mayoría de las sedes se encontraban alejadas del centro (donde existen pocos servicios educativos para terminar el secundario). Entre los barrios que más sedes de FinEs tenían, aparecen Villa Elvira 13% (21 sedes), Los Hornos 11% (17 sedes), Altos de San Lorenzo 9% (14 sedes), Melchor Romero 9% (14 sedes), Tolosa 8% (12 sedes), San Carlos 8% (12 sedes), y luego el resto distribuidas en otros sitios de la ciudad. Otro indicador que permite caracterizar el territorio de La Plata es el variado abanico de instituciones donde se desarrolla el Plan. Al analizar, se puede ver que el 43% de las sedes están vinculada a centros de reunión vecinal, por ejemplo: clubes (12,5%), centros de fomento (12,5%) o comedores comunitarios (17,5%); mientras que sólo el 13% se desarrolla en instituciones educativas como escuelas o facultades de la Universidad Nacional de La Plata. Este indicador resulta importante para ver cómo la política pública plantea fortalecer la relación del Estado con las organizaciones sociales al establecer un trabajo conjunto en la construcción de los espacios educativos y reconfigurar la trama comunitaria barrial de los participantes del plan” (Mañez, 2015). Hasta el momento no hemos podido relevar estudios sistematizados que puedan brindar información precisa y contextualizada acerca de la relevancia del Plan Fines en todo el país. Los datos obtenidos solo en la ciudad de La Plata nos lleva a conjeturar que su llegada a amplios sectores de la sociedad y a distintas organizaciones sociales ha sido muy importante para que miles de hombres y mujeres puedan finalizar sus trayectorias educativas.

de la educación que garantiza el Estado, se adiciona un monto de dinero para que la urgencia por lo cotidiano se retrase un poco. Esta política también parte del diagnóstico de que las preocupaciones por el empleo pueden tornarse en un elemento obturador de la posibilidad de construcción de nuevo horizonte existencial gracias a las trayectorias educativas.

Si bien en esta oportunidad se listan las políticas públicas destinadas a la educación de jóvenes y adultos, además es necesario encuadrarlas dentro de una red de iniciativas estatales que apuntan a la restitución de derechos y la inclusión social. En este sentido, la sanción de las leyes de Servicio de Comunicación Audiovisual, la de Matrimonio Igualitario, de Identidad de Género, de la Asignación Universal por Hijo –por citar solo algunas- también se interconectan con las descritas específicamente aquí. Sobre todo porque se tratan de instrumentos legislativos que generaron un campo de efectos formativos sobre el tejido social, es decir tuvieron significados educativos aunque su preocupación inicial no haya sido la educación, ni el Ministerio de Educación el aparato institucional que regulara su cumplimiento. También es preciso afirmar que, además de los instrumentos legislativos, será necesario irradiar un conglomerado de acciones estratégicas que apuntalen los sentidos transformadores a los que apuntan estas leyes y planes del Estado. Sobre todo porque es frecuente hallar mecanismos de cooptación por parte de las mismas estructuras burocráticas estatales que terminan de licuar los potenciales de transformación de las iniciativas descritas.

Las políticas públicas son instrumentos de disputa por las significaciones, que también deben convertirse en arena de contiendas ante los sentidos hegemónicos instalados. De allí que hayamos sostenido en el inicio de este texto que también es la ocasión para cuestionar las cadenas de equivalencias de la articulación hegemónica vigente. Al mismo tiempo que se trata de un punto de inicio para estudiar la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado. Son plausibles de generar prácticas emergentes, porque la institución escolar no logra regularlas, alivianar su carácter disrup-

tivo y articularlas en los sentidos cristalizados que las instituciones detentan a partir de la autoridad conferida.

Más aún si tenemos en cuenta el proceso de restauración conservadora que en el año 2016 atraviesa la región latinoamericana, sostenemos la importancia de analizar a comunicación/ educación como un campo estratégico. Es decir, validar su horizonte político comprometido con la emancipación de América Latina y la conquista de la palabra por parte de los sectores oprimidos. Abreviar en las memorias del campo/ territorio, pero no para ir a encontrar lo ya conocido, las prácticas que nos salieron “exitosas”, sino para resignificar los trayectos de la comunicación y la educación popular que antagonizan con el sentido común de las tradiciones conservadoras y colonialistas.

Referencias

- Alabarces, P. (2008). Estudios culturales. En C. Altamirano (Ed.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 85-89). Buenos Aires: Paidós.
- Altamirano, C. d. (2008). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Basualdo, E. (2005). *Estudios de historia económica argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Caletti, S. (2002). *Comunicación, Política y Espacio Público: notas para repensar la democracia en la sociedad contemporánea*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados-UNC.
- Grimson, A., & Caggiano, S. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. En N. Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 17-30). Santiago de Chile: Clacso.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall, S. (2010). Estudios culturales y sus legados teóricos. En S. Hall (Ed.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios cultu-*

- rales (pp. 57-71). Bogotá-Lima-Quito: Envió Editores-IEP- Instituto Pensar- Universidad Andina.
- Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Huergo, J. (Ed.). (1997). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Mañez, N. (2015). *Prácticas comunitarias y educativas a partir del PLAN FINES: experiencias de centros comunitarios del gran La Plata (tesis de grado)*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP.
- Martínez, D. (2016). Memorias de la educación de jóvenes y adultos. *Apuntes de Investigación, 1(Nº 1)*.
- Morabes, P., & Martínez, D. (2014). *Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/ educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativa en Argentina*.
- Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Payne, M. (Ed.). (2008). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2006). *Historia de la educación argentina. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (Vol. I). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (1992). La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En A. Puiggrós (Ed.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. *Historia de la educación argentina* (Vol. III, pp. 257-295). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (1997). La educación de adultos en la Argentina. En A. Puiggrós (Ed.), *Sociedad civil y Estado. Historia de la educación en la Argentina* (Vol. II, pp. 177-219). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2003a). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En A. Puiggrós (Ed.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. *Historia de*

- la educación en la Argentina* (Vol. VI, pp. 259-283). Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (2003b). Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos. En A. Puiggrós (Ed.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación Argentina* (Vol. VIII, pp. 289-316). Buenos Aires: Galerna.
- Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Szurmuk, M., & Mckee Irwin, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo Veintiuno Editores-Instituto Mora.
- Walsh, C. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. En N. Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 93-106). Santiago de Chile: Clacso.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.



Paula Morabes

Es Directora del Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso (COMEDI) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Secretaria Académica de la Maestría en Comunicación y Educación de la F.P. y C.S. Directora de la Revista “Apuntes de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso”. Investigadora II en el Sistema Nacional de Investigadores. Ha cursado estudios de Maestría y Doctorado en Comunicación de la UNLP. Profesora Titular Regular de Investigación en Comunicación y Educación y de Metodologías de Investigación, en grado y posgrado en la UNLP. Profesora Invitada en distintas universidades nacionales y de Latinoamérica. Ha dirigido y dirige numerosos proyectos de investigación en la temática de Comunicación/Educación en ámbitos educativos. Ha publicado diversos trabajos vinculados a la conformación del campo académico de investigación en Comunicación/Educación. Coordinadora del Grupo de Trabajo de Comunicación y Educación de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC).

Darío Martínez

Doctor en Comunicación. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), con lugar de trabajo en el Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso (COMEDI) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Profesor Adjunto Regular de Comunicación y Educación (cátedra II) de la FPyCS de la UNLP. Investigador III en el Sistema Nacional de Investigadores.



