

LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN: COORDENADAS DESDE AMERICA LATINA

Jorge Huergo

Resumen:

Cuando me invitaron a este Encuentro, gracias a mi hermano chileno Claudio Avendaño, imaginé que tenía que intentar expresar nuestros modos conceptuales de construir la relación entre la comunicación y la educación pero articulados con las maneras de hacer en la práctica de la educación una estrategia comunicacional. Nuestra trayectoria¹ en este campo está tejida por diversas experiencias que procuran relacionar una forma de comprensión con una práctica concreta. En esta ponencia deseo presentar, desde una mirada latinoamericana, los modos en que pensamos, hacemos y sentimos las estrategias de comunicación en educación, a partir de esas experiencias de trabajo.

Palabras clave:

Educación, Comunicación, Estrategias, Latinoamérica

Abstract:

When I was invited to this Encounter, thanks to my Chilean brother Claudio Avendaño, I imagined that I had to try to express our conceptual ways to build the relation between communication and education but articulated with the ways to get in practice a communication strategy in education. Our trajectory in this

¹ Utilizo el plural porque no me refiero a una experiencia individual, sino a la experiencia colectiva que dio origen y se continúa en el Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), por el que han pasado y en el que se han formados unos 70 comunicadores y educadores.

field has many experiences that let us relate an understanding with a concrete practice. In this lecture I wish to present, from a Latin American view, the ways we think, do and feel the communication strategies in education, according to the work experiences.

Keywords:

Education, Communication, Strategies, Latin America

El sentido de las estrategias

En América Latina el campo de comunicación/educación nace como estratégico en el contexto del proyecto desarrollista de fines de los años 50 y comienzos de los 60. Como es sabido, la hipótesis del Departamento de Estado de los EE.UU., del MIT y de la Universidad de Stanford, entre otros (cf. Mattelart, 1993), es que una de las estrategias de pasaje de las sociedades tradicionales (latinoamericanas) a una sociedad modernizada es la difusión e incorporación de medios y tecnologías. Esta “tecnificación” incrementaría la calidad de la educación; una representación que se hizo hegemónica en América Latina. A partir de allí, no sólo las políticas sino el sentido común anudaron “incorporación de medios y tecnologías” con “calidad de la educación”. Pero, a la vez, anudaron “comunicación” a “medios y tecnologías”.

Emparentado con este período histórico, retoma fuerzas el “paradigma militar” (cf. Pérez, 2001) en la concepción de las estrategias. Regularmente, comunicación/educación se ha visto centrada en las *estrategias* en su sentido militar, como los medios a través de los cuales llevar un poco de orden, racionalidad y claridad (inclusive en términos de “conciencia crítica”) a las prácticas culturales confusas, desordenadas, irracionales en cuanto más ligadas a la sensibilidad que al entendimiento. En su sentido más estricto, la estrategia es un término tomado de la teoría de la guerra y consiste en combinar los encuentros aislados con el enemigo para alcanzar el objetivo de la guerra (Von Clausewitz, 1994: 102); en otras palabras, la estrategia traza el plan de la guerra (Ib.: 171), cuyo objetivo abstracto es derrotar/desarmar las fuerzas militares, el territorio y la voluntad del enemigo (Ib.: 52). Además, la estrategia aludía al cálculo o manipulación de relaciones de fuerza que se hace posible debido a que un sujeto de voluntad y poder resulta aislable; postula, entonces, un lugar que puede circunscribirse como *algo propio*, desde el cual administrar las relaciones con una *exterioridad*, sean los enemigos o los clientes, como los educandos o los destinatarios (cf. De Certeau, 1996). Sin embargo, el “pensamiento estratégico”, la “planificación estratégica” o la “intervención estratégica”, han pasado a designar en los últimos años una especie de voluntad o de acción transformadora. Podríamos decir que, lejos de ser una forma clave de trabajar *para* el otro, lo

que inmediatamente significa (según lo expresa Paulo Freire, 1973) trabajar *sobre* el otro o *contra* el otro, la estrategia comunicacional tiene que ser repensada como una acción *con* los otros (cf. Huergo, 2000).

Esto quiere decir que, como en todo campo, inmediatamente se desarrolló una pugna por el significado de la relación entre comunicación y educación. Una amplia corriente de impugnación a la hegemonía desarrollista se desarrolló en torno a las prácticas de comunicación/educación popular, que ya venían desplegándose especialmente de la mano de las radios populares, campesinas, mineras, etc., muchas veces articuladas con movimientos insurgentes y revolucionarios. Otra corriente vino de la mano de las teorías críticas en los campos de la comunicación y de la educación. Es imprescindible mencionar aquí al brasileño Paulo Freire, quien no sólo elaboró un pensamiento fundacional de la pedagogía popular y de liberación latinoamericana, sino que es considerado como el representante de la ruptura del campo de la comunicación, hasta ese momento dominado por el estudio de los medios de comunicación.

La escolarización moribunda

Hecha esta introducción, necesitamos precisar que, cuando hablamos de “estrategias de comunicación en la educación”, no debemos desestimar el peso de la escolarización como tradición hegemónica residual² que suele obturar o moldear nuestras estrategias. Una larga tradición que se alimenta en tres corrientes de pensamiento que poseen un significativo alcance a la hora de diseñar estrategias de comunicación en educación: (i) el pensamiento *contractualista* (que ha instalado una noción de la comunicación como práctica ordenada y armoniosa, centrada en la argumentación racional); (ii) El pensamiento *iluminista* (que justifica la necesidad de racionalizar u organizar racionalmente la vida social cotidiana a los fines de arribar a una vida feliz); y (iii) El pensamiento *pedagógico fundacional* (en el que la escuela moderna, en términos de Juan Amós Comenio, funciona como un “laboratorio de humanidad”, capaz de lograr

² La idea de “tradición residual” es tomada de Raymond Williams. Este autor sostuvo que las tradiciones residuales son aquellas que, si bien surgieron en el pasado, continúan teniendo influencia significativa en las formas de pensar y en las prácticas del presente (cf. Williams, 1997).

que los niños nieguen y abandonen la cultura “popular”, atrasada, confusa, y adhieran e incorporen la cultura moderna, industrial y capitalista).

A partir de la conjugación de estos tres tipos de pensamiento, entre otros, se fue haciendo hegemónica la idea según la cual la cultura popular, masiva, mediática, y los medios, amenazan la libertad, la conciencia (esclarecida) y “la” cultura (cult). A partir de aquí se originan tres “creencias” que se experimentan como naturalizadas en las prácticas y las estrategias:

1. Que la educación debe disciplinar la entrada del mundo en la conciencia, según la crítica de Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1973), a la vez que debe operar en el sentido de un disciplinamiento social del desorden y la confusión u oscuridad de la vida cotidiana. Es decir, la educación debe privilegiar una racionalidad instrumental (que procura orden, control y dominio sobre lo diferente, para subsumirlo en una totalidad identitaria) por sobre una racionalidad comunicativa (que asume la alteridad, las diferencias y los conflictos en la comunicación, por sobre los aspectos totalitarios de “una” identidad).
2. Que la educación es “preparación *para*” ser alguien (cf. Kusch, 1986). Ese “ser alguien” está constituido por diferentes figuras que se corresponden con diferentes épocas históricas; es educación *para* ser adulto, ciudadano, trabajador, consumidor, usuario de servicios, cliente, etc. Ese “ser alguien” obtura la doble consideración de la pedagogía crítica, según la cual la educación debe considerar al niño como niño y al joven como joven y no como adulto en potencia, por un lado, y que la educación antes de ser una preparación “para” la vida, que hace que la escuela se divorcie de la vida, es la vida misma (como lo sostienen, entre otros, Dewey, Freinet o Saúl Tabor-da).
3. Que la educación debe circular alrededor de la lectura y la escritura del texto o del libro, porque a través de ellas es posible lograr un conocimiento claro y distinto (según la máxima cartesiana). Un tipo de lectura y escritura que se produce en forma escalonada, sucesiva, lineal, secuencial, siguiendo el orden de las edades y las etapas. Esto produjo una devaluación de las cul-

turas orales primarias y, más adelante, de las culturas orales secundarias (cf. Ong, 1993), gramaticalizadas por los medios y las nuevas tecnologías.

Las ilusiones tecnoutópicas

Algunos (que suelen anudar “comunicación” con medios y tecnologías) sostienen que las nuevas tecnologías estarían viniendo a renovar el paisaje escolar y a desarreglar los viejos procesos de escolarización; con lo que su incorporación en el sistema escolar podría revitalizarlo, superando la crisis de hegemonía de la escuela en la formación de sujetos.

Pero también contribuyen a reforzar un imaginario tecnoutópico emergente. Instalan la ilusión de que las redes tecnológicas producen una comunicación social armoniosa y un mundo mejor; es decir, el sueño de que es posible *re-ligar* (con su carga “religiosa”) la tecnología con la felicidad de la humanidad (cf. Mattelart, 1995). Imaginario emergente que convierte al problema de la tecnología en un asunto de aparatos más que de operadores perceptivos y de destrezas discursivas; de modo que los medios y tecnologías aparecen como accesorios de la comunicación, escamoteando el problema de las transformaciones en la cultura (cf. Martín-Barbero, 1998).

La incorporación de las tecnologías en la escuela (como estrategia de comunicación para la educación) parece reforzar un sentido preferente. Normalmente, esas estrategias significan “*mediatizar y tecnificar* la educación”, o bien “*escolarizar* la tecnología y los medios”, y refuerzan a su vez algunas creencias:

1. La que anuda la incorporación de tecnologías en la educación con el mejoramiento de su calidad. Este prejuicio ampliamente difundido condensa dos sentidos: que la posibilidad de “hacer más rápido” que instalan las tecnologías en el quehacer educativo incide en el logro de competencias que son imprescindibles para acceder al nuevo mundo del trabajo; y que por la vía de la inclusión de nuevas tecnologías en educación, por lo tanto, se logra una inclusión de los hombres en la sociedad actual. Sin embargo, hoy nos encontramos con dos escenarios histórico-sociales que desafían a la edu-

- cación: (i) un considerable número de analfabetos absolutos y funcionales en América Latina, como consecuencia de las dictaduras y el neoliberalismo; (ii) una contradicción entre las posibilidades de alfabetizar tecnológicamente a nuestros pueblos y las condiciones de segmentación e injusticia social en que esa alfabetización ha de insertarse.
2. La del quiebre disciplinamiento distintivo de la escolarización y el crecimiento de la autonomía. Esto anuda a las nuevas tecnologías con los procesos de personalización, que significarían una fractura de la socialización disciplinaria y la elaboración de una sociedad flexible basada en la información. Las tecnologías vendrían a des-dramatizar la relación educativa, por ubicar al educando frente a equipamientos y no sólo frente al maestro. Sin embargo, es notable el crecimiento del uso de las tecnologías en el marco de los paradigmas informacionales e instrumentales, que refuerzan nuevos tipos de disciplinamiento y control.
 3. La que sostiene que con las nuevas tecnologías en educación se logra una mayor transparencia comunicativa. El imaginario de *transparencia* proviene de por lo menos dos tradiciones que juegan como residuales en el escenario neoliberal (cf. Huergo y Fernández, 2000): (i) la tradición representada en las propuestas de B. Skinner, en las cuales la *información* es el concepto clave, y el proceso de enseñanza y aprendizaje está condicionado por la eficacia en la transmisión de informaciones; y (ii) la tradición que encontramos en las viejas propuestas de la UNESCO, orientadas por preocupaciones prácticas y políticas de corte instrumental tendientes a desarrollar innovaciones en los métodos y las técnicas de enseñanza, en el marco de la ideología difusionista y funcionalista.

Pero la *transparencia* ha encontrado su límite. Lejos de la armonía esperada, nos encontramos con el límite impuesto por una sociedad “depredadora” (cf. McLaren, 1997) en la que las identidades se forjan violentamente, alrededor de los excesos en el marketing y en el consumo.

Los desencantos y los fracasos de la comunicación como estrategia

Un viejo desencanto producido por la miopía escolarizante de la compleja problemática de la comunicación en la educación, consiste en considerar a la comunicación como una *disciplina* o como un "contenido" más del currículum escolar, cuestión que se ha encuadrado en la llamada vertiente *funcional culturalista*.

Otro es el desencanto producido en la utilización de la computadora en educación (cf. Chadwick, 1997), que frecuentemente ha estimulado a los alumnos a escribir más y mejor en términos de caligrafía y presentación, con lo que se refuerza el "mito de la pulcritud" (cf. Kusch, 1986) a través de la lógica escritural desprovista de la desprolijidad del borroneo. Los programas (*software*) generalmente utilizados son los que están centrados en la repetición y la aplicación, de base conductista. Incluso, los CD Rom más utilizados (dejando muchas veces en manos del mercado las decisiones educativas) son los que hacen las veces de un "libro en pantalla". El problema (sobre todo en la escritura y las ilustraciones con utilidades gráficas) parece ser que la técnica está asociada con un mecanismo instrumental notablemente despojado de creatividad (cf. Schmucler, 1994).

El desencanto producido en algunas experiencias de educación virtual, en las que el *campus virtual* está organizado según grupos de usuarios de distinto nivel y lo significativo es que a mayor jerarquía, existe mayor posibilidad de entrar y mirar lo que se produce en los espacios virtuales inferiores. De modo que la escolarización como disciplinamiento llega a niveles impensados en cuanto a las posibilidades de vigilancia y control en desmedro de la autonomía: parece imposible pensar el aula como espacio de autonomía o contestación.

Otro desencanto es el de la producción del *software* educativo, orientado por intereses del mercado, las supuestas "adaptaciones culturales" no son más que caracterizaciones estereotipadas producidas para el consumo.

Un "exitoso" desencanto es el de ciertas *pedagogías de la recepción*. En estas propuestas la comunicación está centrada en la recepción, remarcándose el carácter activo, e incluso "crítico", de la misma. Sin embargo, muchos de los proyectos de "educación para la recepción" representan un *aggiornamento* de las características de la tradición escolarizante (véase, para una crítica, Orozco

Gómez, 1998). En muchas de estas experiencias, *conciencia crítica* no es más que rechazo al nuevo *sensorium*, a la polisemia y las discontinuidades propias de la imagen, a la multivocidad de la cultura audiovisual, al drama del reconocimiento conjugado por la expresividad cultural y la interpelación televisiva, entre otras cosas.

Puede ser significativo, también, analizar los desencantos en los usos didácticos y las posiciones de los educadores respecto de los medios y tecnologías. Por un lado, existe una recurrencia a la lógica de la planificación didáctica clásica (por objetivos, contenidos y actividades) sin estimar suficientemente los componentes didácticos provenientes de la producción mediático-tecnológica (los actores, los dispositivos y los procesos) y sus potencialidades (cf. Rueda Ortiz, 2004). Por otro lado, podemos encontrarnos con diversas posiciones frente a la incorporación de tecnologías en educación, sostenidas por los docentes o por las escuelas:

- Los *tecnóforos*: que reniegan del uso de las tecnologías a veces por miedo, pero más frecuentemente porque eligen un modelo pedagógico magisterial o tradicional, logocéntrico o bibliocéntrico, que los ubica en un papel de privilegiados poseedores de los saberes válidos.
- Los *contenidistas*: que hacen de la Informática o de los Saberes Tecnológicos una serie de contenidos o una materia más, aislada del resto de los procesos educativos escolares.
- Los *informados*: que están interesados en estar al día, pero sin cambiar demasiado lo habitual en los procesos didácticos y sin modificar el eje escolar puesto en la lógica escritural; por eso, son los que proponen a sus alumnos tareas elementales de procesamiento de textos, únicamente, o también de datos (por ejemplo, el uso del Excel o del Word).
- Los *disciplinadores*: que aunque sepan que los niños y jóvenes usan Internet y distintos programas sin la presencia del docente y fuera de la escuela, intentan controlar “pedagógicamente” el uso de tecnologías, haciendo que su “uso educativo” sea más aburrido y casi ajeno a los estudiantes.

- Los *funcionales*: que usan las computadoras en educación como herramientas y el *paquete Office* como verdadero currículum, sin intentar creativamente otro tipo de estrategias pedagógicas.

Uno de los grandes desafíos es concebirnos como *educadores educandos* (para utilizar esa idea de Freire) que se asumen en la necesidad de hacer un proceso de aprendizaje permanente de la cultura tecnológica con una intencionalidad pedagógica; no temen aprender de y con los estudiantes ni temen “desordenar” los contenidos y estrategias tradicionales al incluirse en un proceso creativo y productivo.

El anclaje de las estrategias: el reconocimiento del mundo cultural

Como criterio general, las estrategias de comunicación en educación tienen que imaginarse a partir del reconocimiento de un mundo cultural complejo y conflictivo, como el que vivimos en América Latina. El *reconocimiento del mundo cultural* no habla sólo del “conocimiento” del mismo: obtener informaciones diversas sobre las culturas con las que trabajamos y sobre los modos en que se dan en ellas procesos comunicacionales/educativos. Se trata de algo más complejo: de *reconocer* que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que nosotros, por así decirlo, sin necesidad de adoptar nuestra cultura para jugarlo; es decir, asumir como postulado la reciprocidad (cf. Bourdieu, 1991). Se trata de reconocerle su dignidad en este proceso. Pero, ¿por qué? Primeramente, porque –desde el punto de vista comunicacional- necesitamos saber y reconocer quién es el otro con el que vamos a plantear las estrategias de comunicación en educación, cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias, sus potencialidades, sus saberes, sus formas de aprender, etc.

Reconocer este *mundo cultural complejo y conflictivo*, implica reconocer que vivimos un tiempo en que “*se están descomponiendo los parámetros que estructuraron la experiencia moderna del mundo pero en el que aún no afloran los principios alternativos que organicen otra experiencia*” (Lewkowicz, 2004: 46).

Tiempo similar al que Antonio Gramsci llamó “crisis orgánica”, donde lo viejo

muere, pero lo nuevo no termina de nacer. Ese reconocimiento implica también visualizar algunos rasgos culturales-comunicacionales que es preciso tener en cuenta a la hora de pensar estrategias de comunicación en educación. Entre otros: las nuevas disposiciones subjetivas y perceptivas producidas por la cultura mediática y tecnológica; los nuevos sentidos del tiempo y el consecuente desarreglo de la “educación para ser alguien”; los conflictos y los lazos débiles de socialidad en lugar de los grandes contratos sociales; la crisis de la lógica escritural, las nuevas formas de leer y escribir y las alfabetizaciones posmodernas; las múltiples interpelaciones formativas provenientes de diversos polos educativos; las culturas prefigurativas y los antagonismos generacionales.

Esto es, reconocer el campo de significación de los interlocutores, sus lenguajes y códigos, sus formas de leer y escribir la experiencia y el mundo, sus características nomádicas, sus formas de vincularse, sus prácticas cotidianas, tiene por objeto caminar hacia el horizonte político de las estrategias: posibilitar y movilizar la problematización y la desnaturalización de los lenguajes y las representaciones que interpretan y hacen posible u obturan experiencias de transformación y autonomía.

Las referencias estratégicas: los espacios de comunicación en educación

En segundo lugar, necesitamos pensar las *referencias* como estratégicas y a los “espacios referenciales” como abiertos, transitorios, inestables, contingentes. Esto contribuye a percibir que los múltiples espacios sociales articulados con diferentes experiencias y sentidos del tiempo, son espacio-tiempos referenciales de los procesos de comunicación en educación. También con la condición de no simplificar el tiempo (= pasado-presente-futuro) o el espacio (= lugar, territorio), sino con la intencionalidad de hacer estallar esas ideas comunes y asumir la complejidad y el desorden en que hoy se nos aparecen.

Hay una imagen en el cuento “El Aleph”, del escritor Jorge Luis Borges, que considero rica para mirar las referencias del siglo XXI. Dice allí: “*Alanus de Insulis [habla] de una esfera cuyo centro está en todas partes y la circunferencia en ninguna*”. Hablamos de un mundo descentrado, donde las prácticas, los sa-

beres, nuestras experiencias, pueden ser caracterizadas como nomádicas. Un permanente nomadismo en la atención, en la circulación y transmisión de saberes, en la memoria, en las modalidades de adhesión, etc. Como en otros espacios sociales infantiles y juveniles, en las escuelas es posible observar un clima que podríamos caracterizar como de descentramiento comunicacional/educativo, pero que la escolarización residual persiste en caracterizar como indisciplinado.

Es aquí donde adquiere nuevo valor la pedagogía de los viajes como conjunto de escenas educativas centradas en la vivencia y la experiencia subjetiva, como lo fue en la pedagogía propuesta por el maestro Simón Rodríguez para la formación del futuro Libertador Simón Bolívar. En esa “pedagogía del viaje”, una verdadera experiencia comunicacional, adquiere sentido el nomadismo y la intuición (propios de nuestras culturas complejas) en la formación político-cultural y subjetiva.

Los espacios referenciales tienen que abrirse como *espacios de posibilidad* donde sea privilegiada la comunicación como “puesta en común”, donde cada uno pronuncie su palabra. Suelo utilizar el film *Bagdad Café* (Percy Adlon, 1987) para observar los modos en que, en un espacio de posibilidad y con la presencia de múltiples referentes variables, cada personaje logra expresar lo mejor de sí en ese mundo común a todos. Por eso, las referencias han de ser pensadas bajo la forma de una desescolarización del espacio, donde se puedan vivir la alegría y el placer de comunicarnos y educarnos.

Las interpelaciones estratégicas (y los reconocimientos subjetivos)

La crisis del dispositivo institucional estatal vertebrado que interpelaba una subjetividad ciudadana, dejó paso a cierta fragmentación institucional, lo que provocó el surgimiento de múltiples interpelaciones a veces inconmensurables entre sí. Interpelaciones que convocan a los mismos individuos a adoptar múltiples y simultáneas posiciones de sujeto.

Las interpelaciones formativas (en la producción de sentidos sobre la experiencia, la vida y el mundo) no son mensajes aislados, sino que son *conjuntos textuales* (cf. Mata, 1994) que, a su vez, circulan y se distribuyen más allá de los espacios y de los discursos intencionalmente educativos. Es clave el trabajo estratégico sobre la interpelación (sea o no mediatizada o tecnificada) porque es en la figura de la interpelación donde se vincula el problema de la constitución del significado con el de la constitución del sujeto (cf. Pêcheux, 2003). Construir la interpelación como un *conjunto textual*, y no como un mensaje aislado, contribuye a la riqueza comunicativa porque un “conjunto textual” alude a un todo significativo que, entre otras cosas, permite trabajar la multiplicidad, la apelación a un *sensorium* complejo, la construcción envolvente, la amplitud connotativa, etc.

La clave estratégica de las interpelaciones es que susciten identificaciones y reconocimientos subjetivos. Los “polos de identidad” (esas referencias más fuertes y permanentes de otras épocas) emergen hoy bajo la forma de *polos de identificación* con inusitado vigor, a la par del avance de la socialidad por sobre el “cuerpo social”: esa suerte de referencias (o mejor: discursos) transitorias, abiertas, inestables, incompletas (cf. Huergo, 2007)³. Por su parte, los *referentes* de esas interpelaciones no están fijados ni personificados de una vez para siempre, como por ejemplo en los padres, los docentes o los dirigentes sociales, sino que se abren, se desplazan, incluso se evaporan en ciertos lazos y espacios sociales, y devienen referentes múltiples, también abiertos, transitorios, inestables y contingentes.

Esa llamada, esa interpelación, puede ser absolutamente indiferente; puede no ser reconocida, aunque sea conocida. El problema del *reconocimiento* de la textualidad (sociocultural) interpeladora es el problema de la adhesión, que no es del orden del raciocinio, sino del cuerpo. Significa una “incorporación” que a la vez implica cierta identificación y cierta pertenencia. Implica creencia, fe práctica, adhesión indiscutida, prerreflexiva, “nativa” o ingenua (cf. Bourdieu,

³ El debate actual acerca de las *identidades* y las *identificaciones* es realmente rico y sugerente. Para comprender el proceso identificatorio hoy necesitamos, precisamente, hacer un paréntesis sobre el tema de las “identidades” y desarrollar una reflexión acerca de las “identificaciones”, ya que estas aluden a un proceso claramente condicional y que se afina en la contingencia (cf. Hall, 2003).

1991). Por eso, es un “estado del cuerpo” que permite “jugar con los asuntos en juego”.

El valor estratégico de los procesos de comunicación en la educación

Al pensar las estrategias de comunicación en educación, tendremos que promover nuevas formas de expresión, que pugnan por legitimarse, y que tienen que ver con la experiencia y la vivencia, la sensibilidad, la emotividad, la expresión estética, la corporalidad, la sexualidad, las inteligencias múltiples, como mediaciones en los procesos de comunicación/educación.

Vale aquí resignificar la tradición latinoamericana: el pedagogo argentino Saúl Taborda (1951) sostenía que todos los espacios sociales poseen un carácter formativo, y que debemos privilegiar la *poiesis* y la vivencia o la experiencia, por sobre los saberes capitalistas de la pedagogía oficial, “envasados” y sometidos a la mera lógica de la utilidad y de la ganancia. Así, resaltó los elementos considerados “amenazantes” y “anómalos” presentes en la vivencia, el erotismo y la expresividad juvenil, calificados como “irracionales” por el discurso hegemónico oficial. En este sentido, los desafíos en los procesos de comunicación en educación parecen ser:

1. Asumir la sensibilidad; ya que lo sensible no es algo que deberíamos superar para abordar el saber. *“Hay que considerarlo un elemento central en el acto de conocimiento. Ese elemento permite, precisamente, estar en perfecta congruencia con una sensibilidad social difusa”* (Maffesoli, 1997: 258). La “razón sensible” es una manera de aproximarse a lo real en su más fluida complejidad; destacando el papel de lo afectivo, de las interacciones y de lo subjetivo; una apertura a lo imaginario, lo lúdico, lo onírico social.
2. Valorar la experiencia, como esos acontecimientos que se dan en la realidad empírica y que se estructuran de una manera inconmensurable con el orden de la experimentación controlada o medida. Una experiencia que es una de las notas centrales de la vida humana actual y que se vincula

más con las condiciones y la vivencia de la *socialidad* (cf. Maffesoli, 2004), que con las prescripciones y dispositivos de la escuela.

3. Alentar la esteticidad, que funda un conocimiento del mundo y de la vida, y la creatividad (*poiesis*) antes que los meros dispositivos técnicos.
4. Comunicar conocimientos, no en el sentido de informaciones arbitrariamente “envasadas”, sino en la complejidad de su fluir mediado por el contexto y en el sentido de nuevas formas de construir socialmente esos conocimientos.
5. Desescolarizar la formación de disposiciones perceptivas y subjetivas contradictorias con las situaciones mentales creadas por el contacto con la vida (cf. Gutiérrez, 1973) y con el nuevo entorno cultural.

La estrategia de comunicación en educación como diálogo

La centralidad en el diálogo significa entenderlo como un encuentro (cf. Freire, 1973), como una construcción en las diferencias. Para Paulo Freire, la educación dialógica es la que niega los comunicados y genera la comunicación, ya que esta comunicación nos permite emerger de la dominación y la opresión y trabajar por la liberación. Una comunicación que articula la experiencia con el lenguaje que la nombra y hace posible; un lenguaje que debe ser problematizado y desnaturalizado para poder hacer una experiencia autónoma. El diálogo en su sentido crítico-político es praxis, es trabajo *con* los otros y no *para* o *sobre* ellos, donde pronunciar la palabra adquiere pleno sentido al transformar la situación de opresión.

La comunicación en la educación debe plantearse hoy como una experiencia de diálogo intercultural, donde cada uno pronuncia su voz desde su campo de significación. Con el concepto de voz aludimos a un conjunto de significados multifacéticos por medio de los cuales los grupos de referencia hablan y dialogan, leen la experiencia y el mundo, la “escriben” incluso antes de que nosotros (los portadores de las estrategias) les “enseñemos” a escribirlas. La voz resulta de cierta mediación de un discurso privado o local que es, a su vez, mezcla o

hibridación de los discursos provenientes de múltiples polos de identificación y formación. En ese sentido, la voz es ciertamente precaria, incluso puede ser transitoria. A través de la voz, una suerte de lenguaje clandestino, nomádico o fugitivo, los sujetos interpretan la experiencia, la vida y el mundo, y la hacen posible; a través de la voz dialogan y narran su subjetividad. Desde esa voz es que se ponen de manifiesto las experiencias y conocimientos de los niños y jóvenes, que pugnan por ser reconocidas y que se ponen en juego en la lucha con otras formas de conocimiento más legitimadas por las instituciones educativas. Desde esa voz se hace posible la construcción de la comunicación intersubjetiva, que supere la instrumentalidad de los contenidos, los efectos (cf. Kaplún, 1996), las competencias o los aparatos. Desde allí, desde su *aquí y ahora* (como decía Freire) es que los sujetos pueden lanzarse a una creciente conquista narrativa de su subjetividad.

Cierre

Imaginar la comunicación en la educación en épocas de complejidad, conflictividad sociocultural e imaginación política, no es asunto de iniciativas aisladas, copiadas o instrumentales. La imaginación creadora de las estrategias de comunicación en educación tendrá que privilegiarse frente a los asedios de la vieja escolarización, de los formatos comerciales y de la ideología tecnocrática. Una imaginación creadora que asuma el desafío de reconstruir el carácter estratégico de comunicación/educación en América Latina, en tiempos de complejidad esperanzadora, pero también de creciente expulsión y de depredación social.

Bibliografía:

Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

Chadwick, Clifton (1997), "Educación y computadoras" y "Algunas consideraciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y las computadoras", en B.

- Fainholc (comp.), *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*, Bs. As., Aique.
- De Certeau, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- Freire, Paulo (1973), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gutiérrez, Francisco (1973), *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas.
- Hall, Stuart (2003), "Introducción: ¿quién necesita «identidad»?", en S. Hall y Paul Du Guy (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Huergo, Jorge (2000), "Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos", en Revista *Oficios Terrestres*, Nº 7, La Plata, UNLP.
- Huergo, Jorge (2007), "Una guía de Comunicación/Educación", en AA. VV., *Enseñanza, Medios de Comunicación, Nuevas tecnologías y Nuevos tiempos*, Caracas, Anthropos.
- Huergo, Jorge y María Belén Fernández (2000), *Cultura escolar/cultura mediática. Intersecciones*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplún, Mario (1996), *El comunicador popular*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Kusch, Rodolfo (1986), *América profunda*, Buenos Aires, Hachette.
- Lewkowicz, Ignacio (2004), *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, 2004.
- Maffesoli, Michel (1997), *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós.
- Maffesoli, Michel (2004), *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Martín-Barbero, Jesús (1998), *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 5ª ed.
- Mata, María Cristina (1994), *Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva*, Buenos Aires, La Crujía.
- Mattelart, Armand (1993), *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Madrid, Fundesco.

- Mattelart, Armand (1995), *La invención de la comunicación*, Barcelona, Bosch.
- McLaren, Peter (1997), *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós.
- Ong, Walter (1993), *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Orozco Gómez, Guillermo (1998), *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión*, México, SNET.
- Pêcheux, Michel (2003), "El mecanismo del reconocimiento ideológico", en S. Zizek (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, Rafael Alberto (2001), *Estrategias de comunicación*, Barcelona, Ariel.
- Rueda Ortiz, Rocío, *Ellos vienen con el chip incorporado*, Bogotá, IDEP-Universidad Central, 2004.
- Schmucler, Héctor (1994), "Los mortales peligros de la transparencia", en Rev. *Versión*, Nº 4, México, UAM-Xochimilco.
- Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas [1931]*, 2 Volúmenes (4 tomos), Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
- Von Clausewitz, Karl (1994), *De la guerra*, Bogotá, Labor.
- Williams, Raymond (1997), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2007

Para citar este artículo:

Huergo, Jorge (03-09-2007). LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN: COORDENADAS DES-DE AMERICA LATINA.

FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Año III, Número 7, VI, pp.35-52, ISSN 1669- 4015

URL del Documento: <http://www.cienciarred.com.ar/ra/doc.php?n=698>

URL de la Revista: <http://www.cienciarred.com.ar/ra/revista.php?wid=9>