

# Entre la memoria y el mañana: Comunicación/Educación para *intervenir* aquí y ahora<sup>1</sup>

Diego Martín Jaimes<sup>2</sup>

*Si se piensa a la comunicación como un conjunto de intercambios a partir de los cuales se van procesando identidades, normas, valores, se van articulando intereses, se van acumulando y legalizando saberes y poderes, es inevitable reconocerla como un terreno privilegiado para la construcción de sentidos del orden social. Es decir, como un terreno a partir del cual diferentes actores propondrán sus propios sentidos de ese orden, que competirán entre sí para convertirse en hegemónicos”*

María Cristina Mata

Comunicación popular: de la exclusión a la presencia

*A la tierra volverás, no la hieras nunca más  
Ella cuida de tu flor, tu silencio y tu dolor  
Tu semilla y tu color, tu memoria y tu mañana*

Raly Barrionuevo

Tu memoria y tu mañana

## Memorias en construcción

Decir *memoria* en el campo comunicación / educación implica traer al presente un conjunto de voces, de pensamientos, de conceptos, de tensiones, de disputas, de imágenes, de metáforas, que nos permitan situar, ubicar, referenciar, cuáles son los desafíos del presente, de la *intervención* aquí y ahora, y también de los tiempos que se vienen. El presente es ese punto exacto donde nuestra acción colectiva puede modificar prácticas que incidan en escenarios concretos. Pero no hay futuro sin memoria. Y esa memoria, hecha de nuestras conversaciones, historias y relatos, necesita volver a pensarse a partir de los desafíos actuales y, sobre todo, las miradas de largo plazo. La memoria en relación con el mañana, anclados en el presente.

Unos cuantos comunicadores/as y educadores populares que andamos en estos tiempos por los *cuarenta* y *tantos* somos parte de una generación de para los cuales la noción de memoria es

---

1 Texto elaborado para presentar en la Segunda Jornada de Comunicación/Educación, en la Universidad Nacional de Salta, el 4 de noviembre de 2019.

2 Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Magister en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Profesor ordinario de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) en la Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios. Investigador (UNQ y UNLP).

muy significativa. Nacimos en la previa, al inicio o durante la dictadura en los años setenta, y transitamos nuestra infancia entre el Mundial 78, la Guerra de Malvinas y la recuperación democrática. Nos hacen ruido apellidos como Videla, Galtieri, Reagan, Thatcher, Aldo Rico o Seineldín. Tenemos sensaciones entre críticas y contradictorias con Alfonsín, pero definitivamente rechazamos lo que encarnó la figura de Carlos Menem. Crecimos escuchando los discos de vinilo de Seru Giran, Sui Generis, Spinetta, Fito, vimos en vivo a los Redondos juntos pero llegamos tarde para Sumo y Luca Prodan. Al VIH le decíamos SIDA pero por lo bajo muchos le llamaban “la peste rosa” -con perdón de la expresión-. Veíamos Feliz Domingo para la Juventud a ver quién se ganaba el viaje a Bariloche, un sitio tanpreciado como lejano al que sin embargo muchos de nosotros luego se fueron a vivir y construir su vida familiar, política o académica. Nos formamos en las universidades públicas de Comunicación en los años noventa, con estudiantes que se contaban de a miles. Tuvimos como referentes válidos a Jorge Lanata, Ernesto Tenenbaum, Mario Pergolini o Ari Paluch, que inte rpe laban nuestra condición juvenil. A nuestro pesar, era lo más contracultural que podía verse en los medios. Un caso excepcional, el de Fabián Polosecki, *Polo*, todo un referente del periodismo urbano y de los márgenes, que desde El Otro Lado, en Canal 7, la Televisión Pública, fue quizás el puente con la comunicación mediática no oficial ni comercial. Esas marcas hoy son huellas de identidad que nos constituyen y son parte sustancial de nuestra subjetividad. Es por esto que traemos a Margulis y Urresti cuando señalan:

*“No es lo mismo haberse socializado antes o después de la radio, de la televisión en color o por cable (...) Tampoco es lo mismo haber llegado a la madurez sexual en los años de la liberación durante la década del 60 que en los años 90, cuando pesa la amenaza del sida. La marca histórica de la época es también determinante, aún cuando se la procese atendiendo a las determinaciones de clase. (...) La generación es el juego en el que las clases se van haciendo cargo de la tradición, del tiempo que corre paralelo al desarrollo de las luchas sociales. La generación es una estructura transversal, la de la experiencia histórica, la de la memoria acumulada.”<sup>3</sup>*

Nuestra formación como sujetos juveniles estaba cruzada por la resistencia al conservadurismo y “el miedo a hacer política” de la generación de nuestros viejos, el pelo largo y las apuestas musicales y literarias de nuestros hermanos mayores y las incursiones políticas de compañeros de escuela secundaria que nos fueron llevando hacia la Revolución Cubana, el Zapatismo, Rodolfo Walsh, Santucho o Montoneros. Con un Perón que se aceptaba no tanto en su versión ortodoxa sino en sus cartas con John William Cooke, donde mostraba su costado revolucionario. Por eso resuena hoy algo que pudo leerse en las redes sociales acerca de las revueltas populares en Chile de mediados de octubre. Treinta años después del fin del gobierno de Pinochet, al menos una o dos generaciones de jóvenes no conocieron la represión militar ni vivieron bajo dictadura, a pesar de las limitaciones de los gobiernos democráticos: por eso no tienen miedo. Sí han conocido sindicatos débiles, limitados movimientos sociales y una educación que no es accesible para la mayoría de los sectores populares, salvo aquellos que obtienen una beca.

*¿Qué significa asumir una identidad en términos de comunicación y educación hoy, en nuestra sociedad actual, en nuestras múltiples determinaciones como sujetos? ¿Qué implicancias existen hoy para quienes se dedican a la comunicación y la educación desde el lugar del género, de ser varón, mujer, gay, lesbiana, trans, travesti, portar un género disidente? ¿Cómo se posiciona cada identidad de género en relación a un grupo de estudiantes? Estas identidades quizás no ocupaban, tiempo atrás, el lugar determinante que tienen hoy.*

---

3 MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1996): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Ed. Biblos.

Siempre es una tentación remitir a la nostalgia de las prácticas que fundaron nuestro campo y hemos leído e incluso idealizado: la alfabetización por radio; el audioforo; los festivales culturales populares; ejemplos que, aunque valiosos, nos ofrecen un pasado romántico, estático, feliz, sin conflictos. El objetivo de muchas prácticas de comunicación / educación implicaba la valoración de las voces y las prácticas culturales de los sujetos menos favorecidos de la sociedad; de los y las jóvenes, de las mujeres, de migrantes, de pueblos originarios de quienes viven en los márgenes.

Hoy, paradójicamente, corporaciones globales obtienen a diario mucha más información de esos sujetos y de nosotros mismos y nos/les hacen vivir la ilusión de estar conectados y comunicados de manera plena. Los actores del mercado global han logrado transformar la cultura, lo que somos, lo que pensamos, lo que comemos, dónde estamos, en datos que se venden al mejor postor.

Volvamos a la idea de memoria. Héctor “Toto” Schmucler, uno de los pioneros en los estudios de Comunicación en Argentina, dijo no hace mucho:

*“La memoria siempre es pasado, es algo del pasado. Pero a su vez es presente. Siempre es pasado y siempre es presente. Desde el presente construimos, elegimos qué recordar, qué sentido, a partir de los valores con los que nos conectamos en el presente. Se puede inventar, aun en el mejor sentido, la memoria tiene esta fluidez. Esa es la virtud y el límite de la memoria.”<sup>4</sup>*

¿Qué ideas rescatamos de los hechos e ideas del pasado? ¿Qué conceptos, ideas, debates, tensiones, se actualizan hoy a través de nuevas formas, actores, territorios?

Creemos en la potencia de la memoria como narración colectiva, como representación de un pasado vivido o no, y por ende *no reflejo*. Nuestras palabras no tienen vocación de espejo, sino más bien de ventana: ofrece un lugar, un punto de vista, que no solamente asume el mirar, sino la intención de comunicar una mirada -quizás, también, sea inventar una mirada-. Una visión del mundo que reconstruya colectivamente una realidad ya pasada, y que le otorgue un sentido, que entrará en disputa con otros sentidos, también cargados de intereses, que pugnarán por imponerse socialmente como discursos válidos.

*Cada tanto surgen, por ejemplo, voces que cuestionan la existencia de treinta mil desaparecidos. La palabra genocidio, o el concepto de terrorismo de Estado, no son siquiera pronunciadas por determinados actores políticos y sociales. En esa pugna cultural permanente, donde se silencian palabras, o se las carga de sentidos opuestos se traman los sentidos de comunicación/educación.*

Otro aspecto, más específico, surge ante la definición del tema que nos interesa. ¿Por qué decimos “comunicación/educación” y no “comunicación y educación”? Porque no los pensamos como objetos o campos separados. Enfocar de este modo nuestro escenario de intervención nos lleva a problematizar las miradas reduccionistas y esquemáticas, que consideramos herederas de trayectorias teóricas y prácticas hegemónicas: educación *para* los medios, educación *para* la comunicación, que básicamente opacan la discusión sobre el problema del poder, las luchas de intereses y de proyectos de sociedad.

---

4 GRASSI, L., & BADENES, D. (2012). Entrevista a Héctor Schmucler ¿La memoria nos interesa como comunicadores o como ciudadanos?. *Question*, 1(33), 28-32. Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1420>

Creemos más potente ubicarnos en un *desde*, como enfoque, punto de vista, posicionamiento. Entonces el campo se ensancha: analizamos los sentidos que producen los medios audiovisuales sobre determinados sujetos sociales -jóvenes, mujeres, migrantes, personas trans, referentes de movimientos sociales- y cómo educan a la sociedad en una determinada manera de caracterizarlos; nos preguntamos sobre qué interpelaciones producen determinadas redes sociales sobre los y las jóvenes, si como objetos de consumo o sujetos de derechos, con palabra y voz propia; interrogamos las políticas públicas de alfabetización digital preguntándonos qué tipo de sociedad están configurando, qué lugar social le asignan a la tecnología, entre otras cuestiones. Se promueve e impulsa, a la vez, una intervención directa a través de distintos lenguajes y soportes, para producir y circular otros sentidos y significados.

Un punto central que desarrollan María Belén Fernández y Jorge Huergo refiere a cuál es el objeto de estudio de comunicación/educación:

*“Comunicación/Educación no sólo puede entenderse como un objeto constituido, sino principalmente como un objetivo a lograr; objetivo que conjuga deseo e interés crítico, que da sentido a las prácticas. Y este deseo/interés, esta voluntad de transformación, es típica del pensamiento latinoamericano al vincular la teoría y la práctica con la ética y la política”<sup>5</sup>*

Ese objeto en construcción nos invita a la intervención reflexiva, desde nuestras propias identidades sociales, culturales y políticas. La pertenencia a un territorio como América Latina nos remite no solamente a un espacio físico sino a un itinerario cultural, que se propone también bajo la forma de lo que hoy conocemos como *epistemologías del sur*:

*“Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos”<sup>6</sup>.*

*“Las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (...) Su objetivo, mas bien, es identificar y valorizar lo que a menudo ni siquiera aparece como conocimiento a la luz de las epistemologías dominantes, lo que en su lugar surge como parte de las luchas de resistencia contra la opresión y el conocimiento que lucha contra la opresión”<sup>7</sup>*

Nombramos modos de conocer, que ya no se identifican con las teorías críticas europeas y que discuten incluso el materialismo histórico, para dar lugar a voces que surgen desde las prácticas de los sujetos históricamente excluidos de las academias, y cuya cultura se ha ocultado, silenciado, en el marco de las trayectorias escolarizantes que hemos atravesado, y que caracterizamos como pedagogía liberal. Esta opera opera en consonancia con el modelo de la Ilustración y la idea de la

5-HUERGO, J.; FERNANDEZ, M.B. (2000) *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

6 DE SOUSA SANTOS, B. (s/f): “Introducción: Las epistemologías del sur”.

7 DE SOUSA SANTOS, B. (2018): “Introducción a las epistemologías del sur”. En MENESES, P. y BIDASECA, K.: *Epistemologías del sur/Epistemologias do sul*. Buenos Aires, CLACSO.

educación como progreso y civilización. Como alternativa a esta tradición, encontramos la pedagogía *comunal*, que intenta recuperar los saberes populares y poner en práctica estrategias que valoricen la palabra y la cultura local.

El proyecto de la época moderna tuvo como ámbito privilegiado de la transmisión del saber y el conocimiento a la escuela. También produjo, como correlato social, un proceso mucho más complejo que conocemos con el nombre de “escolarización”. La escuela logró que la práctica educativa organizada desde el Estado se extendiera a escala masiva. Esto generó un proceso de alfabetización que permitió que una buena parte de la sociedad –con sus desigualdades geográficas, económicas y territoriales– ingresara en un escenario de conocimientos inédito hasta entonces. Podríamos señalar que este es el principal rasgo positivo del fenómeno. Pero la escolarización tiene su contracara. Según Huergo y Fernández<sup>8</sup>, encontramos que se relaciona -entre otros aspectos- con:

- el *disciplinamiento social* de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes;
- la producción de una *lógica escritural*, centrada en el texto o en el libro;
- la guerra contra *otros modos de educación* provenientes de otras formas culturales;
- la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y representaciones: el *maestro moderno*.

¿Qué saberes quedan afuera de este proceso “civilizatorio”? Aquellos aprendizajes que circulan oralmente, de generación en generación, de padres a hijos, o entre pares, o que transcurren sin ser legitimados por este régimen de saber. También se excluyen los procesos de comunicación producidos por el cuerpo, la gestualidad, lo “no verbal”, relegados a un estado *precivilizatorio*.

Una de las ideas, o hipótesis a trabajar, es que esta tensión, este debate entre “civilización y barbarie” -instalado por Domingo Faustino Sarmiento en su obra *Facundo-*, lejos de haber quedado anclado en el contexto histórico de fines del siglo XIX, continúa hasta hoy. Podemos ver cómo la escuela se sigue posicionando como guardiana de lo considerado culto, y percibe su entorno social –especialmente en sectores vulnerables– como un afuera amenazante que hay que educar/civilizar. A nivel de los medios de comunicación masivos, se evidencia cuando se reproducen en las pantallas ciertos enfoques sobre las vidas cotidianas de los sectores populares vinculados a costumbres poco civilizadas, a prácticas sociales violentas, al manejo de un lenguaje poco sofisticado y vulgar, frente a otro tipo de prácticas letradas, ordenadas socialmente, estéticamente aceptadas, que operan como modelos a seguir en una cultura como la contemporánea.

Reconocemos en el campo que vincula comunicación/educación un espacio de disputa: entre el conocimiento académico y el reconocimiento de saberes no expertos; entre las prácticas puertas adentro de las escuelas y las que se producen en esquinas, manifestaciones urbanas y grupos no contemplados por la cultura hegemónica; entre la legitimidad que otorgan ciertos discursos mediáticos a algunos actores e instituciones en desmedro de otros y otras, a partir de intereses históricamente situados. Aparece allí entonces la pregunta sobre qué es *lo educativo*. Planteamos, siguiendo a Huergo, entender a la educación en un sentido amplio, es decir, como proceso de formación de sujetos y subjetividades. ¿Qué tipo de subjetividades se forman en la actualidad a partir de la circulación de saberes, consumos, identidades, en el escenario digital? ¿Cómo operan estos dispositivos de comunicación en el uso del tiempo libre, del ocio, etc. o por ejemplo en la entrega de datos personales a grandes corporaciones?

---

<sup>8</sup> HUERGO, J.; FERNANDEZ, M.B. (2000) *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

No nos interesa tanto entender a los medios en su tradicional función social de “educar, informar y entretener”, ya que en esa tríada se esconden otros procesos de construcción simbólica que favorecen a determinados poderes en desmedro de otros. Se desdibuja, además, el rol político e ideológico de los grupos, las empresas y corporaciones que gerencian dichos medios, que no siempre cumplen con la función social de prestar un servicio público a sus audiencias.

*Nos preocupa comprender qué transformaciones culturales, sociales y políticas se están produciendo en relación con los medios y las tecnologías, y qué consecuencias tienen para los sujetos y las comunidades.*

Además, implica reconocer en qué espacios y ámbitos no tradicionales se construyen sentidos y sucede lo educativo.

*“Si un niño se acerca, por ejemplo, a una plaza del barrio atraído por una murga, es posible que, en la medida que se identifique con sus prácticas, incorpore visiones críticas de la sociedad a partir de las letras de las canciones, o se sienta interpelado a raíz de la socialización (entendida como relaciones intersubjetivas) que le propone el grupo de la murga. Un programa de televisión, para leerse como educativo, no necesariamente debe construirse como si fuera una escuela filmada. En la telenovela, en los dibujos animados, en los talk shows de la tarde o en las megaproducciones cinematográficas circulan sentidos, modos de ser y de hacer en sociedad y que, sin pensarse, a priori, como productos educativos, nos interpelan, invitándonos a reconocernos en sus propuestas”<sup>9</sup>.*

Este tipo de trama asociativa implica también potenciar las disciplinas en tanto dan cuenta no solamente de problemas comunes -por mencionar algunos, la influencia de la arquitectura escolar; los modos de abordar las dificultades de aprendizaje; o los pasajes entre el lenguaje oral, al escrito y luego al audiovisual y digital- sino su voluntad transformadora. Ese sentido emancipatorio, liberador, es parte también de este enfoque. La inspiración para encararlo de este modo tiene su origen en la propuesta de pensar así el par “comunicación/cultura”. En el año 1984, una publicación señera de los estudios de comunicación señalaba, no sin cierto dramatismo:

*“Hasta aquí hemos llegado. Un proyecto de comunicación/cultura no podría continuar sin asumir esta lacerante conciencia. Para empezar, deberíamos establecer, conceptualmente, una barra entre los dos términos (**comunicación, cultura**) que ahora articulan y destacan sus diferencias con una cópula. La barra (**comunicación/cultura**) genera una **fusión tensa** entre elementos de un mismo campo semántico. El cambio entre la cópula y la barra no es insignificante. La cópula, al imponer la relación, afirma la lejanía. **La barra acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado.** A partir de esta decisión, y con todo lo ya acumulado, deberíamos construir un nuevo espacio teórico, una nueva manera de entender y de estimular las prácticas sociales, colectivas o e individuales”<sup>10</sup>*

Podríamos pensar en otras “fusiones tensas” que atravesamos hoy en día. Algunas para destacar: comunicación/política; educación/política; cultura/política; cultura/educación. Podríamos

9 HUERGO, J. (2011): “Comunicación/Educación: un acercamiento al campo”. Documento de Cátedra: Comunicación y Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

10 SCHMUCLER, H. (1984); “Un proyecto de comunicación/cultura”; en Revista *Comunicación y Cultura* N° 12, Editorial Galerna; México.

agregar otras, seguramente, con la intención de complejizar nuestras miradas, y de construir problemas y objetos que no han sido abordados de este modo y requieren de voces que les den sentido. Conjugar las disciplinas, enfocar los problemas desde múltiples perspectivas, implica revisar nuestras propias conceptualizaciones y operar críticamente sobre nuestras prácticas e intervenciones: ¿desde dónde miramos? ¿cómo intervenimos?

Cuando abordamos la relación entre los conceptos de *comunicación* y *educación*, entonces, lo hacemos en términos de **articulación**: no como campos que se insertan uno en otro produciendo alteraciones o desarreglos –lo que implicaría pensarlos en términos de *invasión*–, sino considerando cómo se potencian y habilitan reflexiones, zonas de análisis y marcos de interpretación de los nuevos escenarios contemporáneos. Nuestro horizonte es favorecer la reflexión acerca de cómo se construyen sentidos y significados sobre la realidad en los distintos ámbitos donde una sociedad se desarrolla, y cómo en ese proceso se van formando sujetos en un determinado contexto histórico.

En el par comunicación/educación, necesitamos superar al menos **dos reduccionismos**: los que suelen anudar *comunicación* a *medios* y *educación* a *escuela*. El primero surge a causa de las primeras teorías de la comunicación, que la asociaban con información y datos. El segundo, de las huellas del proceso de *escolarización* -que lleva consigo el disciplinamiento de las culturas bárbaras en el escenario de la civilización que propone la institución escolar-. De lo que se trata entonces es de superar la visión hegemónica de pensar:

- por un lado, la **comunicación en o para la educación**: la utilización de recursos tecnológicos en el aula (pizarras digitales, netbooks, tablets, dispositivos móviles) con el fin de modernizar el aprendizaje, innovar, o introducir cambios en las formas de enseñar (ubicando a la comunicación como algo externo a la escuela, por fuera de las identidades, los lenguajes y las subjetividades);
- por otro, la **educación para la comunicación**: reducido a la enseñanza técnica del uso de soportes o medios como la radio, el lenguaje audiovisual, la producción periodística (el periódico escolar), blogs, etc.

En ambas trayectorias prácticas -que podemos definir como hegemónicas- se observa un sesgo *técnico-instrumental* en el significado de los conceptos, que deviene en un aprendizaje de cómo utilizar las herramientas para optimizar las prácticas comunicativas generando nuevas capacidades y competencias. Pero es menos fértil para identificar tensiones, problemas, nudos relevantes que hacen a los modos de configuración de la cultura, las identidades y la producción de sentidos en tiempos de pugnas culturales.

Volvamos a la idea de memoria. Esa historia que recorremos, y la memoria que construimos de ella, no es lineal. No venimos necesariamente desde un punto en el tiempo para llegar a otro, ni necesariamente la sociedad evoluciona o progresa hacia algo mejor. La memoria quizás convenga comprenderla en términos de ciclos, de procesos más complejos que una línea, en los cuales vamos tejiendo urdimbres, redes, que no inauguramos, sino que resignificamos. Cargamos una mochila hecha de experiencias, palabras, definiciones teóricas, refranes de la cultura popular, letras de canciones, que dan forma a nuestras prácticas en el aquí y ahora. Lo que *somos* en tanto sujetos, comunicadores, educadores, lo que define nuestra identidad, está construido no solamente a partir de una profesión o un oficio, sino de una experiencia, un trayecto, que no escinde, por definición, lo individual de lo colectivo. No hay posibilidad de asumir una perspectiva crítica y transformadora de comunicación/educación si no existe la dimensión colectiva de la construcción de nuestras identidades, memorias y trayectorias. Situándonos en nuestra cotidianidad, podríamos mirar por un instante a quienes tenemos alrededor y preguntarnos: ¿qué nos hace estar en este mismo lugar, al mismo tiempo? Sin duda, no es el azar o la casualidad. Pero también hay una identificación que no es sincrónica, sino una construcción histórica. Va hacia atrás buscando puntos de referencia.

Esta identidad comunicacional, en relación con nuestras memorias, han puesto también en tensión las referencias a los denominados “grandes relatos”, esos espacios tradicionales de formación de los sujetos típicos de la modernidad, en nuestra versión criolla, nacional, sudamericana: nos han interpelado las izquierdas revolucionarias, el peronismo, las representaciones que incorporamos o rechazado en nuestro paso por la educación formal, los sentidos propios de nuestras familias, de nuestros padres y nuestras madres sobre la vida, el ser humano, la política, el trabajo, la necesidad del “ser alguien” en el pasaje de un estado social, medianamente igualitario, confrontado con las dictaduras del siglo XX y las distintas versiones del neoliberalismo.

*¿Qué identidades hemos constituido en relación con estos grandes ámbitos de interpelación de los sujetos? ¿Cómo revisamos y nos reposicionamos en esas identidades hoy? ¿En qué medida nos vinculan con marcos de referencia más amplios que los denominados polos de identificación, más singulares y fragmentarios?*

Identidades que se configuran también en relación con las nociones clásicas que aporta la antropología para definir y problematizar las identidades culturales, entre las que podríamos destacar: la raza, la clase, el género, y la generación. ¿cómo influye en nuestros posicionamientos la percepción blanca, morocha, indígena? ¿Cómo incide el hecho de concebirnos como clase trabajadora, clase media, clase popular? ¿Cómo asumimos las diferencias de género en las relaciones de poder al interior de las instituciones educativas, universitarias, político-partidarias, de base, en los medios propios y ajenos? ¿Cómo va transformando nuestras prácticas el hecho de asumir que existen géneros no binarios -o binaries- en nuestras comunidades, organizaciones, y en la sociedad en general?

Pero también hemos reconocido los micro relatos surgidos como resistencia a la *depredación neoliberal*, que operaron -y aún operan- como espacios de construcción social de sentidos y de aprendizajes necesarios e indispensables para la vida política, cultural y social. Ámbitos, zonas, espacios, que se constituyen como “polos de identificación” menos globales, menos estructurales, en un sentido “posmodernos” -desde su fragmentación- en los cuales los sujetos, varones, mujeres, se van reconociendo como tales. No está de más recordar que el proceso de subjetivación es la instancia mediante la cual los individuos se perciben como parte de la sociedad. Y los ámbitos señalados operan como mediadores socioculturales.

*“Con la crisis de los contratos sociales, de las instituciones, de los saberes y sujetos modernos, emergen polos de identificación, es decir: lugares configurados por lazos sociales, con los cuales nos identificamos. Tales polos parece que no son tan colectivos como lo fueron los partidos políticos, los sindicatos... Los polos representan el papel que hoy juegan las nuevas formas de vivir lo social a través de lo comunitario, de lazos sociales experimentados en microesferas públicas, en microespacios de participación y solidaridad, pero también frente al acechamiento depredador del neoliberalismo y la sociedad de los consumidores”<sup>11</sup>*

### **Algunas marcas fundacionales del campo**

En esa memoria de la comunicación/educación, encontramos representaciones del pasado que están en el largo plazo, en los tiempos largos. En la fundación del campo se asocian a la

---

11 FERNÁNDEZ, M.B. y HUERGO, J. (op. cit).

utilización de los medios de comunicación como instrumentos para la modernización de las sociedades latinoamericanas según las ideologías del “desarrollo”, cuyo fin netamente instrumental se asociaba a la modificación de las conductas atrasadas de nuestros pueblos y la imperiosa necesidad de reemplazarlas por comportamientos “modernos”.

“El desarrollo originalmente significaba el proceso por el cual las sociedades del Tercer Mundo podían convertirse en sociedades como las occidentales desarrolladas, medido en términos de sistema político, crecimiento económico y niveles de educación (...) El desarrollo era sinónimo de democracia política, crecientes niveles de productividad e industrialización, altas tasas de alfabetismo, mayor esperanza de vida, etc. (...) Se suponía implícitamente que había una forma de desarrollo, expresada en los países desarrollados, que las sociedades subdesarrolladas debían reproducir”<sup>12</sup>

Los procesos comunicativos debían estar al servicio de una serie de prácticas “modernas”, donde la inclusión de artefactos técnicos era central para superar situaciones de pobreza y atraso, tanto económico como sociocultural. De este modo, información y comunicación se asocian principalmente con su dimensión técnica. Nuestros países eran considerados tierra fértil para un conjunto de “innovaciones” para hacer más eficientes los procesos productivos tanto rurales como urbanos, y los medios de comunicación debían ser un instrumento favorable a esos cambios. Agrega Mattelart:

“En esta visión insulsa del cambio social, los medios ocupan un lugar destacado: son considerados como agentes de desarrollo y productores de conductas modernas”<sup>13</sup>

Los medios se consideran canales de transmisión de las ideas de cambio cultural y modernización, de pasaje de una cultura arcaica y bárbara a una moderna y civilizada, especialmente cuando los técnicos del desarrollo planificaban propuestas dirigidas a la población campesina, no alfabetizada, con hábitos propios del mundo rural.

Tanto en la tradición liberal -aquella que identificamos con Sarmiento- como en la comunicación para el desarrollo, se considera a la cultura como un obstáculo que no permite la adopción de actitudes y comportamientos modernos. El rol de los medios de comunicación es claramente instrumental: deben producirse mensajes que permitan a las poblaciones incorporar nuevos conocimientos, datos e información, con vistas a superar su condición marginal y subdesarrollada, y con el modelo occidental como el espejo donde mirarse desde cualquier otro lugar del mundo. En este sentido, la escuela en la tradición liberal cumple la misma función que los medios masivos de comunicación en la tradición desarrollista.

En esos mismos contextos históricos, también emergieron experiencias mediáticas -sobre todo radiofónicas- que hicieron de la comunicación una herramienta para difundir socialmente las vivencias de los sectores marginados, del campo y de la ciudad, que los medios dominantes ocluían. En esa memoria extensa hemos construido unas identificaciones que nos han marcado particularmente a quienes pensamos la comunicación/educación desde lo popular, comunitario, educativo, transformador. En sus inicios, la radio popular y comunitaria en Latinoamérica fue educativa y tuvo una influencia central de la evangelización. Las necesidades de expresión de las

---

12 WAISBORD, S. (s/f): “Arbol genealógico de teorías, metodologías y estrategias en la comunicación para el desarrollo”. Fundación Rockefeller.

13 MATTELART, A. (2003): *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México, Siglo XXI Editores, Segunda Edición.

poblaciones marginadas se cruzaban con el impulso por la alfabetización, que era considerado una de las llaves maestras para combatir la pobreza y la exclusión. Se reconoce en estas prácticas su carácter innovador en el uso de los medios como herramienta educativa, ya que llegan a regiones no alcanzadas por el sistema estatal. Pero se le cuestiona también su fuerte moralismo en los mensajes, junto con la valoración negativa de los saberes de los sectores populares, considerados solamente desde su ignorancia y no desde su cultura. En estos tiempos se conjuga la frase de “ser la voz de los que no tienen voz”, de claro corte paternalista. No se considera relevante la palabra del sujeto, sino que primero hay que educarlo para que pueda ejercer su derecho a la comunicación. Desde los sesenta, la influencia freireana comenzó a tener peso, tal como se señala desde la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER): “Los planteamientos y aportes de Paulo Freire ayudaron a entender los sistemas educativos oficiales como instrumentos reproductores del sistema social injusto. (...) Se estaba en el camino de colaborar efectivamente en la transformación de las estructuras de la sociedad”.<sup>14</sup> Introduce entonces un concepto central, que es el de la *intersubjetividad*. Dice el pedagogo brasileño:

*“La intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico (...) La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”*

Hay dos aspectos muy relevantes en esta definición: por un lado, el quiebre de la conceptualización del proceso comunicativo que se daba entre un emisor y un receptor -clásico de los estudios conocidos hasta entonces- planteándose ahora en términos de interlocutores<sup>15</sup> -dos sujetos que hablan entre sí, y no uno que le habla a otro que escucha-; por otro lado, resalta su carácter semiótico:

*“No hay posibilidad de que exista una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión del significado del signo. El signo debe tener el mismo significado para los sujetos que se comunican, si no la comunicación no es viable entre ambos”*

La perspectiva *intersubjetiva* que plantea Paulo Freire será una influencia fundamental en la corriente de la *comunicación educativa popular*, que tendrá como referentes a Mario Kaplún, Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez -como los más destacados- y nutrirá una importante cantidad de experiencias prácticas de comunicación/educación a lo largo de Argentina y América Latina. Kaplún señala:

*“Sigo valorando la importancia de partir de la realidad de los destinatarios. Creyendo que un proyecto de comunicación educativa no debe comenzar hablando a la gente, sino escuchándola; y que (...) no debe hacerse desde un escritorio, sino desde la calle, desde la vida”<sup>16</sup>.*

Llamaremos *comunicación educativa popular* a un conjunto de prácticas que históricamente han considerado a los sujetos y su cultura como protagonistas en el proceso de aprendizaje y en la

14 ALER (1993): *Prender para aprender. Uso de la radio en la educación*. Quito, ALER.

15 Término que retomará Mario Kaplún unos años más tarde para elaborar sus ideas respecto de la “comunicación popular”.

16 KAPLUN, M. (1992): “Primera exploración: una pedagogía comunicante”. En *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

construcción de sentidos compartidos en relación a la realidad que los rodea. La *comunicación educativa popular* reconoce como principal antecedente a las *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, cuyo principal referente, Celestin Freinet, fue un maestro rural francés que en la década del '20 del siglo pasado introdujo significativas innovaciones en la enseñanza. Una de ellas fue la introducción de una imprenta en el aula, mediante la cual se imprimían textos escritos por los alumnos, que a su vez se enviaban a niños/as de otras escuelas con los cuales se generaba un intercambio epistolar. Podemos reconocer en Freinet al pionero en la comunicación/educación a nivel mundial, y su rasgo distintivo es que utilizó la tecnología -en su caso, la imprenta- no como un fin en sí mismo sino como un medio para que sus educandos, entendidos como sujetos de aprendizaje activos, desarrollaran sus capacidades expresivas y comunicativas.

Comunicar, de este modo, es “nombrar el mundo”. Y el acto educativo no enseña a nombrar el mundo, sino que parte de los modos de nombrar el mundo de los educandos, asumiendo también una postura crítica frente a ellos. En la *comunicación educativa popular* el educador no parte del curriculum que le ha sido asignado, sino de un conocimiento profundo de las características de sus interlocutores. Algunas preguntas que debería hacerse un educador según este enfoque son: ¿Qué edades tienen los educandos? ¿Con qué nivel de alfabetización cuentan? ¿Con qué frecuencia participan en espacios de formación? ¿Cuáles son sus condiciones de vida, familiares? ¿Cuáles son sus gustos, sus consumos principales, sus sueños, sus angustias, sus modos y lugares de encuentro, sus valores, sus preocupaciones? ¿Serán similares los contenidos y metodologías propuestas para un taller con organizaciones sociales de base que para agrupaciones juveniles universitarias? ¿Será factible trabajar sobre el lenguaje de la prensa escrita con pequeños productores rurales cuya cultura -predominantemente oral- se vincula más con el lenguaje radiofónico o audiovisual? Sintetizando, sus características son:

- a) *La recuperación de los saberes previos*
- b) *La generación de un aprendizaje motivador*
- c) *La socialización de la expresión*
- d) *La dimensión grupal*

Otro referente importante, Francisco Gutiérrez, forma parte de la “reacción latinoamericana” frente a los discursos del *difusionismo desarrollista* y la ideología de la *modernización*. Siguiendo al teórico de la comunicación italo-venezolano Antonio Pasquali, será quien primero vincule a las teorías de la comunicación heredadas de la crítica a la industria cultural de la Escuela de Frankfurt, por un lado, y uno de los primeros en elaborar una metodología basada en los postulados de Paulo Freire y su *Pedagogía del oprimido*. Es así que una de sus obras fundamentales, *Pedagogía de la Comunicación*, afirmará sin reparos que

*“La percepción del mundo que nos llega gracias a los medios de comunicación masiva no corresponde a lo que es el mundo”<sup>17</sup>*

La consecuencia de este proceso, dice, es la *imposibilidad* de la comunicación a través de los medios masivos. Lo que éstos generan es en realidad su reverso: la *incomunicación*. Para Gutiérrez la realidad tiene dos caras: una, la verdadera, que es ocultada; la otra cara es la que los ciudadanos perciben de los medios masivos, que no es real.

En la misma línea, Daniel Prieto Castillo sostiene que en el hecho educativo,

---

17 HUERGO, J. (s/ref.): “Cultura y educación en los discursos de ‘comunicación educativa’ popular”. La Plata, mimeo.

*“Alguien, de alguna manera, se construye; desde la enseñanza o desde el aprendizaje, se apropia del mundo o de sí mismo. Y esto lo hace a través de una violencia que ejerce o se le ejerce (abierto o sutil), o bien en una relación humana rica en comunicación”<sup>18</sup>*

Lo central en lo educativo -en el aula, en la calle y en la vida- es entonces su carácter *relacional*. Según el autor, la pedagogía “se ocupa del sentido del acto educativo y éste consiste en seres humanos que se relacionan para enseñar y aprender. Es la ciencia de esa relación”<sup>19</sup>. La apropiación y la construcción son dos elementos clave según el autor.

### **Una memoria intensa**

En esta reconstrucción de la memoria de comunicación/educación, nombraremos también aquellas experiencias más cercanas a nuestro tiempo -*memoria intensa*- donde a la par de la participación y creación de experiencias mediáticas en clave organizacional y territorial -sobre todo en radios comunitarias, periódicos barriales, agencias de información de las periferias- se mantenía el rasgo educativo de las prácticas: talleres de radio, talleres de periodismo, creación de materiales didácticos, manuales, cartillas impresas, que promovían la formación y capacitación de comunicadores y comunicadoras que fueran desarrollando su expresión individual y colectiva. Estas experiencias tuvieron un carácter marginal, poco legitimadas por las agencias estatales, casi exclusivamente acompañadas en su financiamiento por agencias de cooperación locales o internacionales. Cada generación va asumiendo su rol en diferentes contextos históricos, políticos y culturales. En los primeros pasos de nuestras prácticas -en el ocaso del menemismo, la experiencia fallida de la Alianza y la crisis de 2001- durante un buen tiempo lo político partidario, institucional, gubernamental, no era un ámbito donde intervenir. En ese pre-kirchnerismo, la disputa por el sentido de las políticas públicas a nivel del Estado nacional, provincial o municipal ni siquiera existía como posibilidad remota. La comunicación popular se reducía a experiencias de radio, periódicos barriales, murgas, agrupaciones universitarias y organizaciones de base con presencia territorial pero escasa incidencia política. Esto decíamos en el Manual de Comunicación Comunitaria Barrio Galaxia, surgido en talleres coordinados por Eduardo Balán entre 1998 y 200:

*“No es suficiente mejorar la ‘calidad’ de nuestros medios de comunicación comunitarios y analizar a fondo la lógica de los medios masivos, si esto no se combina con el análisis y los recorridos de la **comunicación territorial en el barrio, la región, con los vecinos** (...) una creación que exprese la recuperación del universo barrial como el presente de otro modo de vivir, más múltiple, divertido y democrático que el generado por el afán de lucro y el pensamiento uniformador con el que la globalización ha aterrizado en estas latitudes”<sup>20</sup>*

Trabajar bien la comunicación en el barrio era la mayor aspiración que podíamos tener. En esta instancia de “repliegue” -que para muchos y muchas fue nuestra entrada al campo- vincular comunicación y educación se reducía casi exclusivamente a lo que luego reconoceríamos como “tradición hegemónica”, es decir, poder pensar a los medios exclusivamente como herramienta pedagógica para ser utilizados en el aula. Y el rol de los universitarios, reducido a transmitirle a los y las docentes cómo implementar estrategias para trabajar con la radio o hacer un periódico escolar.

---

18 PRIETO CASTILLO, D. (2005): *La comunicación EN la educación*. Buenos Aires, La Crujía.

19 GUTIÉRREZ, F. y PRIETO CASTILLO, D. (2007): *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires, La Crujía.

20 BALÁN, E.; JAIMES, D.; ALEGRÍA, H; BORRI, N. (2000): *Barrio Galaxia. Manual de Comunicación Comunitaria*. Ediciones DRC, Centro Nueva Tierra.

“Trayectorias prácticas”, diríamos luego, vinculadas a organismos europeos o norteamericanos dedicados a la lectura crítica de medios.

En paralelo, nuestros caminos iban tocando puntos teóricos, políticos y geográficos que nos llevaban hacia otros territorios: físicos, y conceptuales. El punto de vista desde el cual enfocar los problemas cambiaba y de a poco íbamos encontrando mejores referencias para movernos en los ámbitos de nuestra praxis cotidiana: los barrios populares del sur de la Ciudad de Buenos Aires, como el Bajo Flores; las organizaciones culturales comunitarias del Conurbano bonaerense, como el Culebrón Timbal; las organizaciones campesinas e indígenas del norte del país, como la Red Puna; los grupos de base de la iglesia católica como los de la Pastoral Social de la Diócesis de Iguazú, en Misiones, o las escuelas públicas que trabajaban con jóvenes de sectores populares en el Alto de Bariloche, ahí donde los viajes de egresados no llegan.

A la par de nuestros recorridos educativos, institucionales, militantes, se iba formando una subjetividad comunicacional que intentaba leer críticamente los contextos, los procesos culturales y los fenómenos políticos. Y en gran medida esa identidad, esa identificación, se produce en relación con personas de carne y hueso que dejan huellas en nuestra propia subjetividad. Es por eso que es muy difícil, sino imposible, no remitir a la figura de Jorge Huergo para hablar de quienes han marcado la manera de entender la comunicación y la educación en nuestro país. Su nombre sigue siendo una contraseña para reconocerse en una identidad común, que podríamos sintetizar en pocas palabras como:

*La posibilidad de construir una lectura política de los procesos de comunicación/educación<sup>21</sup>*

Un punto central de ese recorrido fue en el año 2000 en Reconquista, en el norte de Santa Fe, en el aniversario número 20 de INCUPO, el Instituto de Cultura Popular, organización pionera en educación y comunicación popular en Argentina y América Latina. Allí realizó la conferencia inaugural Jorge Huergo, quien reemplazó a María Cristina Mata que no pudo estar presente. Jorge, Marita, nombres propios y cercanos que comenzaban a ser parte de una biblioteca de ideas pero también de un entramado de afectos y voces cercanas, indispensables para nuestra biografía. Jorge señalaba, en ese simbólico año 2000, aquello que distinguía a las prácticas de Comunicación / Educación desde una perspectiva popular, que habían sido características en América Latina en los años ochenta y noventa<sup>22</sup>. Algunas de ellas eran:

- *El cuestionamiento de los modos tradicionales/dominantes de educar y comunicar;*
- *El objetivo compartido de transformación social;*
- *La producción de herramientas al servicio del proyecto popular;*

---

21 Jorge Huergo nació en La Plata en el año 1957, y falleció repentinamente en la ciudad de Neuquén en enero de 2014. Tenía 56 años. Su formación académica de base estuvo signada por la Filosofía y la Pedagogía, que completó luego con la Maestría en Planificación y Gestión de la Comunicación, cuya tesis está publicada con el título de *Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. Solía reconocer como experiencias fundamentales en su trayectoria de vida los procesos de trabajo compartidos con comunidades mapuches en la provincia de Neuquén, específicamente en la comunidad de Chiquilihuín, cercana al Volcán Lanín. También en el sector denominado Villa Evita, en el Bajo Flores, en la Ciudad de Buenos Aires, y en la Escuela de Sanidad de La Plata, donde su madre se había formado como enfermera. Paulo Freire y la educación popular fueron sus principales referencias teóricas, conceptuales y políticas. Autor de muchos artículos, libros e investigaciones que aún siguen vigentes, formador de formadores, coordinador de seminarios y talleres de educación y comunicación popular en Argentina y América Latina. Autor de la transformación curricular más importante de la Educación Superior -como director del Área- en la Provincia de Buenos Aires entre 2007 y 2008, que modificó la currícula de la formación docente del distrito más numeroso del país, incorporando un enfoque crítico y problematizador de las prácticas educativas.

22 Recuperaba para esta síntesis las palabras de la educadora ecuatoriana Rosa María Torres.

- *Lo popular entendido como liberador y transformador;*
- *La participación, la crítica y el diálogo como premisas de trabajo;*
- *La constitución del sujeto pueblo como gestor y protagonista de los procesos;*

Sin embargo, la crisis que atravesaban los movimientos sociales y las organizaciones populares de la época presentaba también una serie de problemas y vacíos:

- *La ausencia de una estrategia política articulada;*
- *La falta de teoría e investigación sobre el campo;*
- *La escasa atención a la formación y la capacitación;*
- *La reducción de lo educativo y lo comunicacional a un asunto técnicos*
- *El voluntarismo y espontaneísmo en detrimento del diagnóstico, la planificación, la evaluación y la sistematización de realidades y experiencias.*

Jorge Huergo se preguntaba: ¿cuáles de estos vacíos persisten? ¿qué nuevos aspectos comunes hemos trabajado? Valen la pena estas preguntas para el debate actual.

### **Tiempos de políticas públicas**

Hemos transitado también una etapa de “restitución de lo público”, como lo ha señalado claramente el título que se le dio al Congreso de Comunicación/Educación realizado en La Plata en el año 2012, contexto en el cual se revirtieron una buena parte de las condiciones que marginalizaron y dejaron aisladas en la periferia a las prácticas con tendencia emancipadora, liberadora. Surgieron aquí nuevos desafíos: ¿cómo trabajar desde el Estado en prácticas de Comunicación/Educación transformadoras? ¿Cómo re-situar a la escuela y a los diversos ámbitos de formación de sujetos en un escenario donde los gobiernos disputan sentidos con corporaciones poderosas de comunicación, desnudan sus intereses culturales, políticos y económicos? Sin duda, las fronteras que separaban lo popular, comunitario y liberador de las políticas estatales comenzaba a resignificarse, socialmente y al interior de los propios movimientos que pugnaban por más derechos.

Sin dudas, de esta memoria intensa debemos rescatar el proceso que nos formó como sujetos de comunicación/educación, que es el de la conquista de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Surgieron desde estas prácticas un conjunto de aprendizajes significativos, que si bien tomaban en cuenta nuestras ideas previas respecto a qué sentido tenía democratizar la comunicación, nos enseñaron y transmitieron sentidos sobre las estrategias de nuestras generaciones mayores. Una de ellas, que la comunicación es una lucha política como cualquier derecho humano; que implica un trabajo sostenido para modificar las prácticas institucionales que las regulan, y que se puede ganar. Y que para ganarla debemos desmontar algunos preconceptos sobre aquellos actores necesarios para lograrlo, que no hay buenos y malos, que hay intereses en pugna y para lograr los objetivos de máxima hay que sumar voluntades incluso de aquellos con quienes no compartiríamos un mate o un asado. Que si lo político es conflictivo, barroso, *mancha*, lo comunicacional y lo educativo también lo son. Cuando lo comunicativo realmente disputa sentidos y significados, nos desafía, nos interpela y nos lleva a lugares incómodos.

En este contexto surgió la posibilidad y la necesidad de vincular las prácticas comunicacionales/educativas, antes resistenciales y periféricas, con las políticas públicas impulsadas desde el Estado. Un Estado gestionado por una fuerza política -el kirchnerismo- que luego de la derrota sufrida en el conflicto con las patronales agrarias en el año 2008, avanzó con

decisión en tomar las propuestas de la Coalición por una Comunicación Democrática y sus 21 Puntos<sup>23</sup> para transformarlo en una Ley -la 26.522- aprobada en el Congreso Nacional por amplias mayorías. El proceso democrático y participativo de aplicación de esa normativa, que va del año 2010 al 2015, constituye la etapa de mayor profundización democrática de la comunicación en Argentina. Decíamos por esos años:

*“La paulatina recuperación del rol del Estado como garante de derechos y promotor de políticas públicas, las políticas de promoción de derechos humanos y justicia sobre el terrorismo de Estado, junto con nuevas experiencias de medios públicos como Canal Encuentro, por ejemplo, ubican al campo de la comunicación como una zona estratégica de fortalecimiento de derechos, de asunción de nuevos actores en la agenda pública y de nuevos debates que se dan en un espacio público ampliado. En este contexto, la comunicación popular aparece tanto en los márgenes de la resistencia a la pobreza y la exclusión como en la agenda política gubernamental. Esto último se ve expresado en diversas políticas públicas que en ámbitos como el Ministerio de Trabajo, o el de Educación, o el de Desarrollo Social, por mencionar algunos, se le comienza a dar a la comunicación popular y comunitaria, ya sea a través de financiamiento, formación, asesoramiento, o producción de contenidos”<sup>24</sup>.*

En un sondeo con integrantes de áreas estatales (INTA, AFSCA, CONABIP, Ministerio de Cultura) y de organizaciones sociales (Wayruru, FARCO) realizado en aquella ocasión, se señalaban como avances de la etapa:

- la instalación en la sociedad del debate sobre el rol de los medios, la concentración mediática (y por tanto del poder de la palabra, la imagen y el discurso) con las consecuencias negativas para la democracia;
- el cambio de paradigma comunicacional, donde pasa de considerarse un negocio comercial a un derecho humano, con su influencia en el despliegue de políticas públicas acordes, propias o acompañando procesos ya existentes;
- la gestión de contenidos audiovisuales de parte del propio Estado, redefiniendo su rol “subsidiario” (que sólo opera donde no existe posibilidad de lucro) buscando competir con calidad;
- la posibilidad de facilitar los marcos legales necesarios para la participación plena en el escenario audiovisual (licencias y autorizaciones de radio, TV, fomento a la producción, etc.)

Si nos referimos específicamente a las políticas públicas asociadas a comunicación/educación tenemos que mencionar:

- Los *programas gubernamentales de cobertura tecnológica* para estudiantes de los distintos niveles de la educación –inicial, primario, medio y superior– básicamente, de distribución de equipamiento tecnológico en escuelas e instituciones de enseñanza (en Argentina, el Programa Conectar Igualdad).

---

23 [www.coalicion.org.ar](http://www.coalicion.org.ar)

24 JAIMES, D. (2015): “El rol del Estado como promotor de la comunicación popular, educativa y comunitaria”. Ponencia presentada en el Congreso 30 Años de Ciencias de Comunicación en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

- Las líneas de *formación y capacitación docente* diseñadas con el fin de abordar integralmente la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación a nivel educativo, instrumentadas a través de cursos, talleres, seminarios, postítulos, portales como Educ.ar, etcétera.
- La generación de *contenidos audiovisuales* a través de medios públicos (Encuentro, Paka Paka, la TV pública, como los más significativos) destinados a resignificar sentidos tradicionales de los procesos de escolarización, otorgando nuevos enfoques, nuevas estéticas, maneras novedosas de abordar la historia y las ciencias en general.
- El desarrollo de medios escolares, a partir del equipamiento multimedial, destinado a generar espacios de comunicación propios (webs, blogs, redes sociales, periódicos impresos) y radiofónico, con el fin de montar emisoras educativas en frecuencia modulada (FM).

Desarrollaremos estos puntos a continuación.

### **Políticas de cobertura tecnológica<sup>25</sup>**

En Argentina, políticas de amplia extensión como el Programa Conectar Igualdad favorecieron el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de amplios sectores de la educación pública, con eje en la inclusión social. El Conectar Igualdad, así como otros programas similares en la región desarrollados desde la década de 1990, aunque con mayor impulso en los años 2000, trabajaron a partir del Modelo 1 a 1, es decir, una computadora por alumno. A través de este dispositivo, entre otros recursos, los estudiantes contaban con una herramienta propia que favorecía el acceso a programas de grabación y edición de sonido y material audiovisual. Mediante la conexión a internet en las escuelas y en otros espacios educativos, se aseguraban las condiciones para generar sus propias narraciones, contenidos y discursos a través del lenguaje digital. El Modelo 1 a 1 se ubicaba dentro de un recorrido de implementación de las TIC en el aula que había comenzado con el modelo de *laboratorio* o *gabinete*: un espacio específico dentro de las escuelas destinado al uso de la computadora. Otro modelo previo fue el del “carrito”: las computadoras se desplazaban hasta dentro del aula de clase como ámbito cotidiano de aprendizaje, donde se desplegaban las actividades propias de la asignatura. Con la llegada del Modelo 1 a 1 –cuyo antecedente principal en la región es el Plan Ceibal de Uruguay, implementado en 2006–, el cambio fue sustancial, ya que el Estado comenzó a entregar *netbooks* a cada estudiante y cada docente para su uso dentro y fuera de la escuela. En la actualidad, el desafío consiste en la integración de los dispositivos móviles –teléfonos móviles, *tablets*– como soportes tecnológicos para el aprendizaje.

¿Cuál se considera el principal avance de estas políticas en materia de comunicación/educación? Por un lado, la importancia de generar una fuerte cobertura por parte del Estado a partir de la reducción de la brecha digital, que en sociedades desiguales como las nuestras constituye un hecho muy significativo. En segundo lugar, la posibilidad de acceder a dispositivos técnicos que se configuran a partir de los lenguajes de la cultura digital ofrece condiciones favorables para que los sujetos de aprendizaje se conviertan en partícipes activos de la construcción de sus propios mensajes y discursos. Nada de esto, claro, sucede sin un desarrollo adecuado de estrategias de aprendizaje por parte de los espacios de conducción y dirección de las instituciones educativas, y sin el liderazgo docente de las acciones pedagógicas, además de la centralidad del Estado en el sostén presupuestario y de inversión en la materia. Tal como plantea Esteban Zapata Páez<sup>26</sup>), no puede pensarse el Conectar Igualdad sin asociarlo con otras políticas en relación con la

<sup>25</sup> Se recuperan aportes incorporados en la Carpeta Virtual de la Asignatura Medios de Comunicación de la Tecnicatura Universitaria en Gestión de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

<sup>26</sup> ZAPATA PAEZ, E. (2013): Radio Patria Tecnópolis 2012. Sistematización, análisis y propuesta de trabajo para proyectos radiofónicos interactivos destinados a niños, niñas y jóvenes. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

infancia y la adolescencia, como la Asignación Universal por Hijo (AUH) iniciado en 2010, o el Plan Progresar (destinado a fomentar los estudios secundarios, terciarios y universitarios).

### **Políticas de contenidos audiovisuales**

En el caso de los contenidos educativos y el desarrollo de medios públicos, se puede observar en nuestro país una fuerte tendencia por parte del Estado –especialmente en materia educativa y cultural– a generar contenidos que promuevan otros sentidos en la programación destinada a la infancia. Canales como Encuentro (creado en el marco del Ministerio de Educación Nacional en 2005) y Paka Paka (originalmente pensado como una franja infantil y luego con una señal propia) generaron un nuevo enfoque en materia de contenidos infantiles, lo que incidió en la construcción de sentidos sobre diversos temas sociales, culturales, políticos e históricos. Se sabe que el tiempo libre de niños, niñas y adolescentes es ocupado cada vez más por el uso y la apropiación de los medios de comunicación y de las redes digitales. Allí se fomentan relaciones, se configuran identidades y se promueven sentidos, miradas del mundo y también consumos. En muchos canales infantiles comerciales, niños y niñas son considerados pequeños consumidores, impresión que se refuerza sobre todo si se analizan los productos que ofrecen las tandas publicitarias de estas señales –tandas que son notoriamente distintas en los canales públicos–. Además, estas señales provienen mayoritariamente de Estados Unidos, con menor presencia de contenidos latinoamericanos. Los dispositivos móviles también comienzan a ocupar un lugar importante en este proceso.

Según Valeria Dotro:<sup>27</sup>

*“la televisión infantil debe ampliar los repertorios culturales de los chicos y chicas cuando abre una ventana a otros mundos y otras culturas y las pone en diálogo con la propia, cuando combina lo universal con lo local y cuando crea espacios para que los chicos se reconozcan y reconozcan a otros, con otras culturas, otras historias”. Encontramos así que los medios masivos como la televisión pueden ser un factor de aprendizaje, entretenimiento y construcción de sentidos en relación con la diversidad y el pluralismo, y no solamente espacios para ofertar consumos.*

### **Políticas de formación y capacitación**

Una de las principales críticas a las políticas de acceso a los medios y las tecnologías ha sido la ausencia de estrategias de capacitación docente en favor de lograr una mejor calidad educativa. Si bien es cierto que el eje fundamental ha sido asegurar la cobertura, también se han desarrollado espacios importantes destinados a formar a las y los agentes educativos responsables de este tipo de espacios.

Además de las acciones de capacitación implementadas a nivel nacional, también se han desarrollado planes y programas en el ámbito provincial, con diversidad y variedad de propuestas y resultados. “Hay muchos programas que son iniciativas del Estado, de portales educativos, otros de asociaciones con empresas privadas, acciones de editoriales, de las universidades y centros de formación o de las escuelas o grupos de profesores que tienen que ver con capacitación a docentes en TICs exclusivamente” (Dussel y Quevedo, 2010: 51). Estas propuestas se desplegaron en forma presencial, semipresencial y totalmente a distancia.

### **Políticas de medios educativos**

---

**27** DOTRO, V. (2017): "Contenidos audiovisuales para la infancia. El desafío de la calidad". Revista Voces en el Fénix N°66.

Una estrategia ya no de análisis sino de acción concreta en el campo de los medios en educación es el de la instalación de medios de comunicación –más concretamente emisoras FM– en instituciones educativas, con el formato de “radios escolares”. Desde fines de la década de 1990 y principios del nuevo milenio, se desarrollaron en nuestro país proyectos comunicacionales que, mediante convenios entre organismos estatales –centralmente el viejo Comité Federal de Radiodifusión (COMFER) y el Ministerio de Educación de la Nación– se instalaron en escuelas, en su mayoría primarias y en zonas de frontera. Estos proyectos tuvieron múltiples propósitos:

- Constituirse en una herramienta pedagógica que favorezca el aprendizaje y mejoramiento de la lectura, la escritura, la investigación temática en las diversas áreas curriculares, aportando un espacio lúdico y expresivo que se inserta en la dinámica escolar.
- Generar un diálogo con la comunidad de la que son parte las instituciones educativas, abriendo las puertas a la participación de las organizaciones del territorio, así como también a organismos públicos vinculados a la salud, el medio ambiente, el trabajo, la cultura, el arte, el deporte, etcétera.
- Desarrollar saberes y prácticas comunicativas en las y los estudiantes, ejercitándose en roles tales como producción radiofónica, locución, edición digital de sonido, operación técnica (aportando incluso a desarrollar intereses y vocaciones asociados a la profesión periodística y comunicacional).
- Promover la organización grupal, el intercambio democrático de opiniones, el manejo de conflictos, la comunicación organizacional, etcétera.

Estas iniciativas pioneras dieron lugar a un sinnúmero de experiencias radiofónicas situadas en escuelas. Luego programas como el de Radios CAJ (Centros de Actividades Juveniles), llegaron a instalar más de doscientas nuevas emisoras en todo el país, con una impronta similar. Posteriormente, también se crearon emisoras en Institutos de Educación Superior (IES) en distintas provincias, que apoyaron la formación de docentes y técnicos a nivel federal.

Las radios CAJ se pensaron con los siguientes objetivos:

- Proponer el uso de la radio escolar para el desarrollo y la profundización del proceso de aprendizaje.
- Incorporar la radio escolar en los establecimientos educativos como medio de comunicación y a la vez como aula-taller de realización.
- Estimular el desarrollo de procesos creativos como forma alternativa de investigación, desarrollo y apropiación de los contenidos curriculares.
- Destacar la diversidad, el intercambio y la comunicación como camino hacia la construcción de una realidad colectiva sustentada en la participación directa de sus protagonistas.
- Promover la radio escolar como espacio integrador entre la escuela y la comunidad, como lugar de encuentro y de construcción colectiva del conocimiento.

### **Lo educativo en el proceso de incidencia en la Ley de Medios**

Si entendemos lo educativo junto a Omar Rincón<sup>28</sup> como “la transformación intencionada de la realidad social”, podremos decir que el proceso de incidencia en la sanción de una nueva ley de comunicación en Argentina tuvo un carácter educativo. En los años 2000 en Argentina había un tema del que no se hablaba. Y ese tema no era cualquier tema, no era cualquier debate. Era un aspecto que podía favorecer la discusión pública de otros temas importantes, es decir, sin esta

---

**28** RINCON, O (1993): “Educando a la comunicación para la democracia”. Revista Signo y Pensamiento N°23. Bogotá, Universidad Javeriana.

cuestión había otras que quedaban silenciadas. En ese sentido, lo comunicacional fue, es y será un tema clave: en su acepción como llave, como medio para abrir puertas y ventanas hacia el conocimiento de lo que nos pasa como ciudadanos, ciudadanas. El problema que existía tenía un carácter paradójico: era necesario problematizar la comunicación y el rol de los medios en su propio escenario.

Acordamos también con Rincón en que “la comunicación en América Latina construye su identidad como disciplina en el estudio de la cultura y en el carácter político y social de su práctica” (1993: 22). Es este carácter *político* de la comunicación el que durante décadas había permanecido oculto, opaco, o mejor dicho *ocultado y opacado*, que no es lo mismo. Decirlo de esta forma implica pensar en un proceso de ocultamiento del carácter político de la comunicación, de los intereses que sostienen las empresas que producen y distribuyen información, y de la acumulación de capital simbólico para garantizar que su visión del mundo sea apropiada e incorporada.

### **Algunas estrategias en comunicación/educación**

Lo educativo queremos pensarlo como parte de un análisis de los sentidos que circulan en la comunidad sobre “algo” que hace ruido, que no está necesariamente en la agenda de los medios hegemónicos ni en los topes de los muros de nuestras redes sociales, pero sí necesita ser ubicado en el marco de un diálogo público, donde muchas voces intervengan. Recordaremos entonces que lo educativo refiere a cómo ciertas *interpelaciones* provocan determinados *reconocimientos*, que en el marco de la denominada *cultura mediática* existen sectores de poder que concentran la capacidad de imponer temas de debate y de anudar (asociar naturalmente) ciertas formas culturales con sectores sociales, como lo hace con aquellos sujetos y colectivos que no “encajan” en los modelos dominantes que los propios medios sugieren, presentan, ofrecen.

Pensamos entonces en algunos *tipos* de espacios de comunicación-educación que favorecen orientarnos en esa dirección, por ejemplo:

- Talleres de lectura crítica de contenidos de los medios (cine, televisión, radio, publicidades, prensa gráfica, web, redes sociales) que promueven ciertas representaciones hegemónicas, estereotipadas, que es necesario poner en discusión.
- Espacios de producción en donde se ejerciten los diversos lenguajes mediáticos (radiofónico, audiovisual, web, gráfico, digital) para poner en práctica la construcción propia de contenidos y así confrontar esta experiencia con el análisis crítico.
- Mapeos colectivos y cartografías sociales que involucren temáticas y conflictos a escala local, regional, nacional, global, e identificación de núcleos problemáticos, modos de expresión, actores sociales involucrados, prácticas discursivas que se ponen en escena, etcétera.
- Muestras, exposiciones, intercambios, a nivel institucional y público, donde se dialoguen y socialicen prácticas comunicacionales realizadas entre sujetos y públicos diversos, apostando al reconocimiento y la valoración de las mismas.

Creemos que este tipo de espacios permiten:

- Promover que las y los participantes sean sujetos activos del proceso de aprendizaje; sus intereses y puntos de vista son tenidos en cuenta e integrados en el itinerario educativo, que tiene como marco general la comprensión del contexto histórico y social.
- Buscar que la institución u organización promotora se considere parte de la comunidad y que ésta a su vez se apropie de los espacios institucionales, generando un diálogo y un intercambio fluido y de mutuo reconocimiento.
- Experimentar, ensayar, producir saberes y conocimientos en el diálogo permanente entre el currículo, los contenidos y lo que el entorno local demanda, trabajando como comunidad de aprendizaje y planificando la vida educativa en forma conjunta.

En la actualidad podemos notar que unos pocos medios –que denominamos “hegemónicos”– concentran el mismo discurso y la misma agenda de noticias; por lo tanto, muchos temas y problemas que aparecen en la comunidad quedan afuera. Los espacios de comunicación-educación pueden ser una manera de hablar de temas y problemas que no están en esa agenda para dar lugar a las voces ausentes de quienes hacen de la comunicación un mero negocio comercial. La producción en comunicación-educación, el “meterse” en el mundo de los medios, favorece entrar en un marco de relaciones, de vínculos, de tipo sociocultural y afectivo, para participar de modo activo en la resolución de los propios problemas. En síntesis, la comunicación es una práctica cultural, educativa y política que puede, en el marco de experiencias colectivas, facilitar la democratización del espacio público con el fin de hacer circular su propia palabra, generar diálogo y vínculos sociales, disputar en lo simbólico y construir sentidos comunes distintos de los hegemónicos instalados en los imaginarios sociales. La producción de medios es una oportunidad que tienen la escuela y otros espacios educativos para formar a niños, niñas, jóvenes y adultos con capacidad de discurso, y comenzar a disputar sentidos a nivel local, comunitario y masivo con otros medios y actores dominantes.

### **Desafíos políticos para el presente y el futuro**

La identidad implica siempre un posicionamiento: una definición política. La sociedad en la que vivimos es desigual e injusta, y nuestra voluntad está constituida por la intención de transformarla. ¿Qué nos interpela? ¿En qué discursos y prácticas nos reconocemos? ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Con qué proyecto de país nos identificamos? ¿Dónde hacemos jugar nuestros compromisos? ¿Con quiénes vamos a accionar para la transformación?

Asumir la *politicidad* de la educación y de la comunicación implica decir algo acerca de la realidad que se vive. Argentina y América Latina se debaten hoy, a fines del 2019, entre dos proyectos de sociedad. Ya sea por la vía democrática electoral o mediante la batalla en las calles, se manifiestan dos modelos nítidos de construcción de las democracias, con sus consecuencias en la cultura, las formas de habitar lo cotidiano, el trabajo y las relaciones humanas. En un caso, proyectos políticos que asumen como naturales la pobreza y la desigualdad, fomentan el lucro empresarial a cualquier costo y elitizan todo lo que debería ser de acceso público: la educación, la salud, la cultura, el alimento. Aliados a grandes corporaciones de la información y el conocimiento, asumen como un hecho natural la concentración de la riqueza y la economía, y ven en las tecnologías y soportes de información digital herramientas que aseguran un porvenir donde cada quien puede ejercer su derecho a comunicar. Incluso algunos teóricos han acuñado el concepto de “prosumidores”, refiriéndose a la capacidad equilibrada de producir y recibir información por parte de las mayorías. En otro sentido, encontramos proyectos que, con sus dificultades internas y externas, diseñan políticas públicas destinadas a igualar oportunidades, a distribuir mejor la riqueza, a reasumir un rol central del Estado en el destino de la sociedad, y a definir a la comunicación, la educación, la cultura y otros aspectos de la vida social y colectiva como derechos. Derechos no como premios al mérito y el esfuerzo individual, sino como elementos materiales y simbólicos que cada sujeto merece por el solo hecho de formar parte de la sociedad. No son modelos únicos, ninguno de ellos es perfecto, pero sintetizan hoy dos grandes caminos a recorrer por nuestras tierras de la Patria Grande.

En este sentido, asumimos colectivamente la necesidad de pensar comunicación/educación como un campo estratégico.

*“Para nosotros, la radicalización de la democracia requiere la transformación de las estructuras de poder existentes y la construcción de una nueva hegemonía. Desde nuestro punto de vista, la construcción de una nueva hegemonía implica la creación de una ‘cadena de equivalencias’ entre la diversidad de luchas*

*democráticas, viejas y nuevas, con el fin de formar una ‘voluntad colectiva’, un ‘nosotros’ de las fuerzas democráticas radicales. Esto puede realizarse sólo por la determinación de un ‘ellos, el adversario que debe ser derrotado para hacer posible la nueva hegemonía.’”<sup>29</sup>.*

Entendemos por lo tanto comunicación/educación como una dimensión, un aspecto estratégico del trabajo político implica asumir las dificultades que genera no solamente el hecho de comunicar o comunicarse, sino de generar las condiciones para poder generar una transformación real y palpable. Hablamos de una disputa hegemónica. No alcanza con buenas prácticas comunicativas si no inciden, si no logran modificar situaciones a partir de una intervención efectiva en un escenario de actuación. Como señala Jorge Huergo, una vez más:

*“Todos los actores sociales somos mediados por el mundo, pero lo somos de formas diferentes. El diálogo de la investigación con las transformaciones sociales debe contribuir a devolver la palabra y la praxis a los sectores populares, que son alternativamente hablados, leídos y escritos por el discurso oficial del neoliberalismo y la globalización, pero también por (...) la desmesura de nuestro discurso académico, entre otros. Si nuestras investigaciones y nuestras conceptualizaciones no fueran una zona de mediación de la producción social de conocimiento con la construcción del protagonismo popular, acaso no servirían para nada”<sup>30</sup>.*

En ese “con” está la clave para que el análisis de las prácticas sociales, culturales, políticas, educativas, comunicacionales que constituyen nuestro campo sea complementario con una intervención política que ponga en cuestión los sentidos hegemónicos de nuestro tiempo histórico, desnude los intereses y actores que los sostienen, y propona nuevas categorías, nuevos significados para los debates centrales que recorren la sociedad y marcan, en mayor o menor medida, el destino de sus habitantes.

---

29 MOUFFE, CH. (2011): *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

30 HUERGO, J. (XXX): “Nuevas aventuras de la perspectiva crítica: la investigación ‘con’ la transformación social”. En Revista Nómadas, Bogotá, Universidad Central.