

---

1/

# Comunicación y Educación: aproximaciones

Jorge A. Huergo

Los esfuerzos por abordar los problemas de *Comunicación/Educación* han sido significativos y crecientes en las últimas décadas. Estos esfuerzos han estado motivados predominantemente por preocupaciones *prácticas* que circulan alrededor del uso de los medios y las nuevas tecnologías en el trabajo escolar, de la enseñanza a distancia, de proyectos de comunicación popular, de campañas educativas, etc. Esta preocupación práctica se ha plasmado en múltiples proyectos y producciones en *Comunicación/Educación*. Si arriesgamos un balance preliminar, podemos afirmar que, en cambio, la *investigación de Comunicación/Educación* está en ciernes, en una etapa de iniciación en cuanto a la superación del fantasma del positivismo. Es, sin embargo, una investigación más documental que empírica, salvo las investigaciones sobre las “mediaciones múltiples” en los procesos de recepción televisiva, o las referidas al estudio sociocultural de las audiencias, o al análisis semiótico del currículum escolar y sus diferentes componentes. Por su parte, las *teorías* operantes en *Comunicación/Educación* están reflejadas en múltiples ensayos que, en muchos casos, no logran escapar a la dicotomía entre perspectivas tecnófobas, por un lado, y tecnófilas, por otro (lo que constituye una reducción de lo que significan las problemáticas de *Comunicación/Educación*).

Podríamos sostener que a este desequilibrio entre prácticas, investigaciones y teorías en *Comunicación/Educación* se le suma un agravante.

Desde el campo de la Educación, *Comunicación/Educación* se reduce al uso de medios y tecnologías en la educación formal y no formal, de manera innovadora pero marcadamente instrumental. Desde el campo de la Comunicación, en cambio, se observa (más allá de los proyectos ligados a la “comunicación popular” o “liberadora”) la búsqueda de bases para investigaciones en *Comunicación/Educación* sobre la comunicación en el entramado de la cultura escolar, sobre la construcción de identidades y las nuevas formas de socialización (socialidad y nuevo *sensorium*), sobre la relación entre audiencias infanto-juveniles y educación, sobre mediaciones familiares y grupales, sobre discursos pedagógicos, etc. Esto, en el marco de cierta conciencia de los investigadores acerca de las trayectorias y los intereses diferentes en cada uno de ellos, que llegan a tomar posiciones tan intensas y compromisos tan opuestos, que podría concluirse que el campo de estudios de la Comunicación está avanzando hacia un estado de *incompatibilidades*<sup>1</sup>. Estas investigaciones han contribuido, sin embargo, a la producción de un “fermento de paradigmas” (tal el concepto acuñado por la *International Communication Association* (ICA) en la Conferencia anual de 1983).

Cabe resaltar, además, que *Comunicación/Educación* ha surgido como campo en una época de conflictos acerca de proyectos regionales. Como tal, este campo carga las marcas de las disputas no sólo teóricas, sino fundamentalmente prácticas, entre el difusionismo desarrollista y la comunicación/educación popular y liberadora (en las décadas del 60 y el 70). Disputas que, con otros sentidos, se prolongan hasta nuestros días. Basta evocar los debates insinuados en el Congreso Internacional de Comunicación y Educación de 1998, realizado en Sao Paulo (Brasil), luego profundizados casi hasta el punto de los enfrentamientos en el *Summit* (Congreso Internacional de Comunicación y Educación) realizado en Canadá en el año 2000. En este último, los debates en el marco del *World Council for Media Education* llegaron a rozar el quiebre de la organización mundial, en especial poniéndose de manifiesto el conflicto entre quienes descubren los alcances comerciales y mercantiles del campo, y quienes aún queremos que *Comunicación/Educación* designe un proyecto crítico y liberador y un conjunto de prácticas emancipatorias para nuestros pueblos, sumidos en profundas desigualdades como consecuencia de las lógicas y las políticas neoliberales.

---

<sup>1</sup> Según lo registran la afamada revista *Journal of Communication* en su número "Ferment in the Field", o el libro de Dervin, Gossberg, O'Keeffe y Wartella titulado *Rethinking Communication*.

Como rápidamente se observa, cuando nos referimos a *Comunicación/Educación* enfrentamos un territorio problemático. Desde el vamos, problemático por el hecho de ser un territorio viscoso, con materiales blandos, a veces con escasas líneas de demarcación; y, a la vez, problemático porque está siendo pretendido por algunas perspectivas teóricas y prácticas con diferente tradición e historia, pero que se constituyen con límites excluyentes, y en esa medida se van transformando en visiones duras, a veces dogmáticas.

El campo de *Comunicación/Educación* se ha hecho *denso* y *opaco*, siguiendo un movimiento que tendría un principio dinámico: en la medida en que crece su densidad, se opaca, y en la medida en que aumenta su opacidad, se densifica. *Densidad* (como relación entre la masa o cantidad de materia que contiene un cuerpo y su volumen) indica la cantidad material de aspectos y ámbitos que hacen al campo problemático de *Comunicación/Educación*, en el orden de las prácticas sociales. *Opacidad* (como calidad de lo que no deja pasar a su través con claridad la imagen de los objetos) indica la calidad formal de visiones pseudotransparentes que, con pretensión general, procuran describir el campo problemático de *Comunicación/Educación*, en el orden de las nociones y los conceptos.

No es interés de este trabajo justificar que *Comunicación/Educación* constituyen un *campo*: sus objetivos son otros. En primer lugar, exponer algunas huellas diacrónicas de la vinculación entre Comunicación y Educación tiene como pretensión únicamente reconocer ciertas tradiciones fundacionales (no todas) de esa vinculación, que van configurando respuestas o propuestas teórico-prácticas de abordaje del problema. En segundo lugar, situándonos ahora sincrónicamente en este terreno vincular, puede permitir la observación de una amplia gama de problemáticas y de estrategias de abordaje, así como las representaciones imaginarias sobre *Comunicación/Educación* que ellas sostienen, con la aclaración de que las que serán planteadas en este libro no son ni las únicas ni las más importantes, sino sólo algunas entre otras, planteadas como “horizontes”. Por último, presentar algunos desplazamientos tiene por objeto resituar a *Comunicación/Educación* en la trama de la cultura y la política.

### 1.1. Algunas confusiones y propósitos iniciales

Como términos, podríamos afirmar que *Comunicación* y *Educación* no sólo son polisémicas por separado, sino que unidas o en relación (ahora como

figura) implican una sinécdoque: su sentido habitual es sólo una parte de su sentido total. Este tropo o giro es la resultante conceptual de dos elementos: (i) por un lado, de algunas confusiones entre prácticas sociales, nociones y prácticas profesionales en *Comunicación/Educación* en ámbitos de desarrollo académico del problema; y (ii) por otro lado (sobre todo), de las tradiciones pedagógicas y comunicacionales en la relación *Comunicación/Educación* y la conformación de diferentes representaciones y de la misma problemática como figura.

Como campo problemático, el campo de *Comunicación/Educación* se hace más complejo aún cuando se lo considera y se lo aborda como *campo académico*. En esta consideración necesariamente debemos incluir la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, pero desde la perspectiva de las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos (los teóricos, los investigadores, los docentes, los profesionales) y de los discursos donde puede reconocerse el conocimiento operante sobre los objetos de estudio (es decir: sobre otras prácticas, discursos y conocimientos). El campo académico de *Comunicación/Educación* adolece de algunas *confusiones* que han sido señaladas en el de la Comunicación. Como en él, en este *campo académico “vincular” o “interdisciplinario”*, existe cierta confusión entre tres elementos, a saber:

- Las *prácticas sociales* de Comunicación (a través de las cuales los sujetos se vinculan) y de Educación (a través de las cuales los sujetos se expresan o se liberan). Indistintamente hablamos en este trabajo de *ámbitos* o *escenarios* de vinculación, de expresión y de liberación, observándolos no sólo en sentido presente o positivo (ámbitos y prácticas sociales donde la vinculación, la expresión y la liberación son posibles u ocurren efectivamente), sino también en el sentido de su ausencia o su negatividad (ámbitos y prácticas sociales donde vinculación, expresión y liberación no ocurren o se ven imposibilitados, y sí, en cambio, existen situaciones de “excomuniación” o exclusión, represión o dominación). De lo que hablamos es de ámbitos o prácticas sociales histórica y culturalmente transidos, penetrados, horadados por la contradicción entre ambos sentidos.

- Las *prácticas profesionales* en Comunicación (como el periodismo, la producción audiovisual, la planificación y la gestión comunicacional, etc.) y en Educación (como la docencia escolar, el asesoramiento o la orientación pedagógica, la animación de instancias de educación popular, etc.) que permiten ejercer la vinculación, la expresión o la liberación, pero también comprendidas en el marco de la tensión o la contradicción entre los dos

sentidos de presencia o ausencia, de positividad o negatividad (tanto en las producciones prácticas como en el *habitus* profesional). Hablaremos aquí de *proyectos* o *trayectorias* para referirnos a estas prácticas profesionales, abarcando también los procesos y productos de la investigación en este o en estos campos.

- El interjuego entre las *nociones* (como ideas preliminares, primeras, emparentadas con el imaginario colectivo) y los *conceptos* (como construcciones de alcance teórico) de Comunicación y de Educación, que configuran nuestras explicaciones, nuestras interpretaciones y nuestras críticas acerca de las problemáticas cotidianas y “científicas” (o profesionales) de Comunicación y Educación. En este trabajo nos referiremos a tal interjuego como *perspectivas*, intentando además incluir en este elemento las “perspectivas” de fondo en grandes lineamientos político-culturales y en la conformación de grandes paradigmas o narrativas (o matrices teóricas) abarcativas de la vinculación *Comunicación/Educación*.

Además, existe un *plus* que contribuye a la confusión, originado en las propias historias disciplinares, con sus procesos (en algunos aspectos, paralelos y en otros, producidos en tiempos y en formas diferentes), con sus propios fetiches, sus idealismos, etc.

Existen infinidad de “recetarios” (manuales) prácticos y en la investigación, que usan (muchas veces inapropiadamente) conceptos y producciones de la otra disciplina. En general, podríamos afirmar que este problema se origina en una perspectiva *pragmática* que encuentra en la práctica misma (entendida como *prágmata* y no como *praxis*) la resolución de las situaciones problemáticas. Esta verdadera tara, especialmente de la práctica profesional, provoca muchas veces una adhesión a lo nuevo o a las reformas por razones de hartazgo, de deslumbramiento o de fracaso, lo que lleva a “soluciones” aisladas, descontextuadas o poco reflexivas.

También esos “recetarios” responden a una suerte de perspectiva *idealista* que ignora la genealogía de las ideas y de las teorías, y pretende hacer de la práctica una mera aplicación descontextuada, mecánica, funcional de los esquemas o modelos teóricos a los que, por lo general, se adhiere por simple creencia ciega. Este idealismo también significa un sostén de las copias de modelos o de teorías extrañas, que en su traspaso a nuestra situación ignoran aquella genealogía y los contextos y procesos de su propia producción.

Cuando proponemos de hecho en el texto sustituir la cópula “y”, de Comunicación “y” Educación, por la barra “/”: *Comunicación/Educación* (a la manera de Schmucler, 1984), lo que tenemos como *propósito* es significar:

- la recuperación de *procesos* (en los diferentes niveles mencionados) de vinculación/expresión/liberación, aunque se pierdan los objetos disciplinares delimitados por un afán cientificista, o a costa de la posible ruptura con los “imperialismos” de las disciplinas (cfr. Martín-Barbero, 1989);

- el reconocimiento de los *contextos* históricos, socioculturales y políticos (además de los campos disciplinares) donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas (cfr. la perspectiva al respecto de Armand Mattelart);

- la propuesta de algunas *bases preliminares* (que implican aquella recuperación y aquel reconocimiento histórico, y no una propuesta “fundacional”) para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas; lo que significa devolver el carácter ético-político al campo de *Comunicación/Educación*.

Por otra parte, al referirnos a *Comunicación/Educación* hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos. Pero esto requiere una breve aclaración.

Sería posible sostener que existen dos caras de esa articulación entre formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación):

1. Una cara es la que se percibe en el análisis de cómo los equipamientos culturales producen disposiciones subjetivas: históricamente considerado, cada nuevo equipamiento en el marco de una cultura (como lo son, por ejemplo, los medios y las nuevas tecnologías, pero también las distintas instituciones u organizaciones educativas) opera modificaciones en las disposiciones prácticas, las competencias, las percepciones, de los sujetos.
2. Otra cara es la que nos permite visualizar la articulación entre interpelaciones y reconocimientos (o no reconocimientos): existen “invitaciones” a ser de determinadas maneras, que funcionan como interpelaciones o “modelos de identificación” (sostenidos por los medios, por las escuelas, por grupos generacionales, políticos, sexuales, etc.), frente a los cuales los sujetos nos reconocemos (las asumimos, las hacemos propias, queremos ser lo que se nos invita a ser, las incorporamos, incluso las llevamos a la práctica) o no.

Esta doble cara, presente en prácticas y procesos político-culturales, es de por sí problemática y compleja y es, a la vez, el objeto (en sentido amplio)

de investigaciones, prácticas, elaboración de perspectivas, en *Comunicación/Educación*.

## 1.2. El peligro de las reducciones del campo

El campo vincular de *Comunicación/Educación* se encuentra peligrosamente asediado por distintas reducciones, entre las cuales señalaremos las de mayor peso.

En primer lugar, necesitamos ponernos a resguardo de acceder a la problemática relación *Comunicación/Educación* desde una mirada unilateralmente pedagógica. El *imperialismo pedagógico* puede sumergirnos en una perspectiva acotada de lo que son y significan las prácticas profesionales del comunicador social o del periodista; aunque la “mirada pedagógica” pueda ofrecernos un valioso aporte al conocimiento de ciertos paradigmas referenciales de las “ciencias de la educación”, con posibilidad de ser confrontados con los paradigmas comunicacionales. La mera transfusión entre educación y comunicación, incluso la equivalencia entre ambos conceptos y procesos (véase Kaplún, 1992), nos hace caer en la trampa de un simplismo que, además, detiene las posibilidades de la práctica. No toda comunicación es educación ni viceversa; ni el comunicador necesariamente es un educador. Siempre las trampas de las totalizaciones (al estilo “*comunicación y educación son lo mismo*” o “*comunicar es siempre educar*”) corren el peligro de convertirse en una nadería. Por esto, acceder a la relación *Comunicación/Educación* sólo desde la práctica educativa o la pedagogía o las teorías educativas o didácticas, podría significar un error epistemológico de peso. Como lo han sostenido tanto Saúl Taborda (1951) como más tarde Francisco Gutiérrez (1973), la cultura comunal y las transformaciones culturales (ambos escenarios comunicacionales no mediáticos) escapan al “orden” de la pedagogía y la didáctica, cuando estas tienen como obsesión el control de los procesos culturales: la educación no puede ser un filtro, sino que es un elemento en la articulación *Comunicación/Educación*.

En segundo lugar, también debemos prevenirnos de un acceso recalcado por la *perspectiva tecnicista*. La perspectiva tecnicista suele ser una de las más fuertes conspiraciones contra los estudios de comunicación. En el caso de la problemática relación *Comunicación/Educación*, la misma puede observarse de dos formas: (a) como la ya clásica confusión provocada por la asimilación de la comunicación a los medios; (b) como la confusión creada a partir del reduccionismo de la denominada “tecnología educativa”, según el cual

debemos prestar atención a las innovaciones tecnológicas, la informática, la “privatización” educativa, la educación a distancia, como formas concretas de relación entre comunicación y educación. Investigadores como Pablo Casares, Guillermo Orozco Gómez, Daniel Prieto Castillo, entre otros, han alertado sobre la necesidad de que la racionalidad comunicativa (incluso en el sentido de racionalidad pedagógica) prime por sobre la racionalidad tecnológica (Casares, 1988; Prieto Castillo y Gutiérrez, 1991; Orozco Gómez, 1993).

En tercer lugar, necesitamos guarecernos de no caer en un mero *interpretacionismo* de lo que son y significan las relaciones entre Comunicación y Educación. Esta perspectiva podría ser definida con el concepto de Anthony Giddens de *retirada hacia el código*, donde el exagerado interés (estructuralista y posestructuralista) por lo semiótico oscurece el interés por lo social o lo semántico (Giddens, 1995). Tal perspectiva la hallamos en ciertos análisis acerca del paralelismo o el desplazamiento entre medios y escuela, y en el análisis semiótico del lenguaje, los rituales escolares, el currículum, la práctica educativa cotidiana, etc. La perspectiva semioticista o hermeneuticista puede entramparnos en un olvido o una huida de la comunicación como práctica social y como *praxis* (en el sentido de la *Tesis 11 sobre Feuerbach*, de Marx: “*Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo*”). Esto no significa incurrir en otra huida, ahora del análisis semiótico. Pero sí -acaso- recorrer el hilo pragmático, que no sólo remite al medio de interpretación social o semántico, sino que además registra el uso que hacen de las fórmulas los interlocutores que se proponen actuar unos sobre otros. Y recorrerlo con el interés de la *praxis* del comunicador.

Existen algunas reducciones clásicas vinculadas con cada uno de los campos disciplinares considerados por separado. La primera es la *reducción de la Comunicación a los medios*, cuestión que hace décadas viene siendo objeto de críticas y de llamados de atención por parte de los académicos en este campo. El “mediacentrismo” no sólo hace que se reduzca el campo de problemas, sino que además suele ignorar o escamotear el papel de las audiencias como sujetos de comunicación. En los últimos tiempos, sin embargo, parece haber una exagerada precaución acerca de esta reducción, lo que deviene en su opuesto: la ignorancia o escamoteo de los medios en los procesos de generación de conocimientos y socialidad en la actualidad. Principalmente, conviene no reducir la cuestión de los medios a problemas de “aparatos”, “contenidos” o “mensajes”, y, en cambio, prestar atención al carácter comunicacional de los medios: cómo se articulan con prácticas y procesos culturales, que también resultan potencialmente educativos, y cómo



funcionan como agencias de interpelación para los sujetos, frente a las cuales los sujetos se reconocen (o no) y ante las cuales se forman o se educan.

La segunda reducción clásica es la *reducción de la Educación a la escuela*, en el ámbito de los estudios pedagógico-didácticos. Este problema aparece muchas veces ligado con la supuesta “crisis” de la escuela en la época de la cultura posmoderna y de los proyectos políticos neoconservadores; en tal escenario, es lógico y justo que necesitemos volver a pensar las finalidades de la escuela como institución educativa no sólo en la Modernidad, sino su “resignificación” en las coordenadas actuales. El olvido de los procesos educativos no formales e informales (tan vinculados con la época en que en la reflexión pedagógica había mucho de “pedagogía de la liberación”, de reflexiones en torno a la dependencia y el imperialismo o de concepciones restringidas de “educación popular”) podría significar un costo para el campo de *Comunicación/Educación*, principalmente por la potencialidad emancipatoria que esas estrategias suponen o han supuesto. También lo significaría el soslayo de los múltiples “polos” sociales que operan en la actualidad como formadores de sujetos, en la medida en que en ellos y con ellos los sujetos experimentan procesos identificadorios, a veces más fuertes que en las agencias consideradas clásicamente como “educativas” (cfr. Buenfil Burgos, 1992).

Una última reducción está ligada al despliegue de las prácticas en *Comunicación/Educación* y consiste en la *reducción del campo a los proyectos* o a las *trayectorias prácticas*. La importancia y validez de proyectos de trabajo en ámbitos educativos y comunicacionales, o en los medios y en la escuela, han producido un engrosamiento (como se afirmó al principio) de instancias concretas de vinculación y constitución del campo; pero, a la vez, la falta de reflexión crítica de esos proyectos, la ausencia de teorizaciones (al menos en el sentido de la “teoría fundada”) y de investigaciones sobre novedosas problemáticas, ha contribuido a empobrecer y achicar las potencialidades de este campo vincular.

### 1.3. Rastreo semántico y voluntad crítica

Bajo el imperio de la cibernética, las palabras o bien no significan o tienen demasiados significados (y cuando tienen demasiados significados, pierde peso la significación). ¿Qué significa *Comunicación/Educación*?

El verbo *comunicar* aparece en los diccionarios etimológicos antes que como el acto de transmitir o transferir (trasladar o transportar) algo a alguien,

como “poner en común”, “comulgar”, “compartir”, lo que hace referencia a cierta ruptura con la dupla (típicamente moderna) sujeto/objeto y, de paso, se centra más en una situación existencial que en una actuación operacional, performativa o instrumental. Por su parte, el verbo *educar* posee una doble etimología que corresponde al significado que se dé al prefijo “e-”. La desinencia “-ducar” viene del verbo latino *ducere* que significa “conducir”. Educar significa “conducir hacia afuera”, “sacar desde adentro”, al modo de “expresar”, más que conducir hacia adentro o poner algo que está afuera dentro del hombre o de su mente. En este caso, se hace referencia a otra ruptura: la ruptura con el significado que privilegia el acto de transmitir, y su contrapartida: el acto de recibir e incorporar; lo que, de paso, pone en cuestión una perspectiva narrativa, “bancaria” y también tecnicista de la educación (cfr. Freire, 1970).

Los significados presentados contradicen algunas ideas corrientes sobre lo que es la comunicación y la educación. El planteamiento de estos significados a la vez *arquetípicos* (anteriores a “lo dicho” sobre la comunicación y la educación, a la manera de un discurso hegemónico) y *extraordinarios* (que están fuera y más allá de los significados ordinarios y establecidos), nos anima a pensar *qué* estamos haciendo, y no sólo *cómo* lo hacemos mejor, en cuanto al campo de *Comunicación/Educación*. Nos provoca un *giro*, una *inversión* (una *kehre*, en el sentido que le dio Heidegger), un *corte* en la manera como veníamos planteando el hacer (y el dejar de hacer), de manera de permitirnos reflexionar acerca de esta discontinuidad. Digo discontinuidad ya que estos significados ponen en evidencia y denuncian el fracaso y el límite de los significados hegemónicos o establecidos.

*Comunicación y Educación* están emparentados con otros términos que develan su significado y que tejen su sentido. Según la significación etimológica que hemos presentado, *Comunicación y Educación* deben ser diferenciados de:

- *Información*: puede confundirse o describirse la *información* como única dimensión de la *Comunicación* y de la *Educación*. *Información* proviene del verbo latino *informare*, que significa configurar el alma o dar forma a lo de “adentro” o formar en el ánimo. Esto está emparentado con un camino pretrazado en el que uno debe inscribirse y disciplinarse para llegar a un fin predeterminado. A su vez, el “alma” de la *información* es la “performatividad” (palabra tan cara para los tecnócratas posmodernos), que indica una forma (-*formatividad*) exacta (*per*) lograda a través de una actuación eficaz y eficiente. Por último, la *información* siempre indica, en los términos que se ha utilizado en

pedagogía o comunicología, una inscripción o disciplinamiento de afuera hacia adentro, es decir: una manera de “meter adentro” y no de expresar, o de “inscribir en lo común” y no de comulgar.

- *Interacción*: la *interacción* tiene relación con la transmisión de datos e informaciones, donde “interactúan” conectores y difusores de esa información determinada. Es un concepto ligado más a la informática que a nuestro tema. La reducción a recibir y emitir información, a la manera de la Escuela de Palo Alto, del neoconductismo de la “tecnología educativa”, de las teorías cognitivas o de la “interacción” sistémica, centra todo proceso en una mera cuestión de datos y banaliza la *Comunicación* y la *Educación*.

- *Interconexión*: proviene del término latino *anexus* o “anejo”. Significa “unir a algo”, en el sentido de una unificación o de una mera complementariedad mecánica. La *conexión/interconexión* implica sólo contigüidad, adyacencia, contacto o yuxtaposición, en una situación mayor en extensión que podríamos caracterizar como “totalitaria”. *Comunicación* y *Educación*, en cambio, están indicando la proximidad y la diferencia que generan el campo propicio de ambas situaciones o acciones; por lo que está implicando, en cierto sentido no sustancializado, *alteridad*, reconocimiento del otro.

- *Cibernética*: alude a un “piloteo”, a la función del cerebro respecto de las máquinas. El término griego *kybernao* significa “conducir”; pero en principio designaba el conducir las naves, cuyo timonel era el *kybernetikós* o “cibernético”. Este conducir hace referencia a una técnica que, utilizada por el piloto, permite un eficiente interjuego entre medios y fines (aunque, entre los griegos, la figura del “gobernante” de la nave -pensando en lo político- la representa el pueblo). *Comunicación* y *Educación* están emparentadas, en su significación genealógica, con la ética y la política, pero no con la cibernética: su médula nos habla más de un proceso y una transformación que de un manejo o una prefiguración.

La recurrencia a la etimología, a la manera de una genealogía de la significación, indica la ruta de un giro que desafía los significados hegemónicos. Esto puede ocurrir siempre y cuando no nos quedemos anclados en un significado que, fuera de las condiciones de su significación, puede constituirse en idealista y generar posiciones idealizadas de *Comunicación/Educación*, en el sentido de hacerlas tan puras que resultaran inalcanzables para los procesos que se dan en lo concreto, como resultado de múltiples determinaciones.

*Comunicación/Educación* significan un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, por luchas, por

proyectos. Significan el reconocimiento del otro en la trama del “nos-otros”. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos *cultura*. En ese sentido, *Comunicación y Educación* deben ser comprendidas en las coordenadas de la *cultura*, entendida como espacio de hegemonía. *Cultura*, a la vez, como proceso y como estancia; y ambas comprensiones, sintetizadas en el término *ethos*, que a la vez significa “estancia” (segura) y “proceso” (inseguro). Ni sustancia, ni esencia: *proceso, acción, estancia. Comunicación y Educación*, entonces, tienen que comprenderse: como *proceso/estancia* donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia; como *proceso/estancia* simbólica de producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y, de manera compleja, en lo social y lo cultural; como *proceso/estancia* de conformación del consumo, la hegemonía y la legitimidad, o la configuración del poder y la política; como *proceso/estancia* de dramatización eufemizada de los conflictos. Estas cuatro formas de comprender la cultura significan, a su vez, otras tantas formas de indagar la relación *Comunicación/Educación*.

Sin embargo, también *Comunicación/Educación* significa la “puesta en común” y el “sacar afuera” en la trama de espectacularización, de massmediatización, de globalización y de consumo (entre otras cuestiones) que configura la vida humana de fines del siglo XX. Y esto es un desafío que implica hoy la necesidad de considerar a las identidades (en términos de *cultura*) también como relacionales, donde se juega permanentemente la tensión *procesos/estancias*. Los circuitos culturales, las refiguraciones de las esferas públicas, los no-lugares o lugares desocializados cuyo objeto es el consumo, la resignificación de lo político, las hibridaciones y heterogeneidades, los reconocimientos identitarios, las negociaciones de sentido a nivel global (aunque deban comprenderse en el marco de distancias cada vez más fuertes entre sectores económico-sociales y de nuevas formas de dependencia bajo la figura de la interdependencia) nos obligan a pensar que la “puesta en común” y el “sacar afuera” van mucho más allá (a la vez excediendo y redefiniendo) de los límites de lo personal o de los espacios íntimos.

Las palabras expresan un deseo. ¿Qué hay en la palabra que refleja un deseo? Las palabras *Comunicación y Educación* expresan una tensión entre presencia y ausencia, que puede ser la fibra misma del deseo. Un deseo entendido como radicalmente desarreglado de un orden, en cuanto que impregna la voluntad. Ambas palabras expresan un deseo y a la vez un interés (en el sentido de la racionalidad), plasmado en una voluntad: *una voluntad de*

*transformación*. Casi con carácter profético, *Comunicación y Educación* denuncian aquello que se nombra como “Comunicación” y “Educación” y no significa ni “comunidad” ni “vínculo” ni “expresión” ni “liberación”, y anuncian esa posibilidad revolucionaria, en el sentido del desarreglo que provoca el deseo. De allí que esta voluntad de transformación sea ética y política.

Dicho de otro modo, y asumiendo una ya clásica perspectiva de Héctor Schmucler (1984): *Comunicación/Educación* no sólo puede entenderse como un objeto constituido, sino principalmente como un objetivo por lograr; objetivo que conjuga deseo e interés crítico, que da sentido a las prácticas. Y este deseo/interés, esta *voluntad de transformación* es típica en el pensamiento latinoamericano al vincular la teoría y la práctica con la ética y la política.

Este interés/deseo, esta *voluntad crítico-transformadora* no sólo abarca y supera las fronteras entre las disciplinas, sino que impregna las prácticas, los ámbitos de investigación, las perspectivas teóricas, otorgando un sentido *transdisciplinario* al campo. La constelación de problemas que aparecen en este campo vincular de *Comunicación/Educación* hacen que, a la vez que no podamos circunscribir su estudio a *una* disciplina en particular, necesitemos buscar los rastros de un *status epistemológico transdisciplinario*. En tal contexto, una *aproximación transdisciplinaria* no se contentaría con lograr sólo interacciones o reciprocidades entre investigaciones especializadas, sino que situaría estas conexiones en el interior de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas (ver Apostel, 1983 y Piaget, 1982). Poner la mirada desde el esfuerzo de la *aproximación transdisciplinaria* quiere decir romper no sólo con el imperialismo de las disciplinas o con la obstinación de ciertas perspectivas con rasgos dogmáticos, sino dejarnos abarcar e impregnar por la voluntad de transformación.

#### 1.4. Comunicación y Educación: entre lo evidente y lo intangible

Cuando el propósito es reflexionar cabalmente acerca de un campo relacional, problemático y complejo, como lo es el de Comunicación/Educación, ya sea que abordemos la relación y la refiguración de la “cultura escolar” respecto de las “nuevas formas culturales” y la “cultura mediática”, o si, en cambio, indagemos lo que ocurre con “los procesos de comunicación” en los “ámbitos educativos” (procurando en ambos casos mirar las prácticas, las formas y las instituciones culturales), necesitamos rescatar, por un lado, las matrices tradicionales en cuanto formas estratégicas y residuales, emparentadas con la producción de ciertas representaciones imaginarias de la

relación entre comunicación y educación; y, por otro, la configuración de determinadas prácticas encaradas por sujetos/agentes y la producción del discurso y el imaginario docente que incluye una toma de posición (una táctica) que se hace operativa en la práctica. Este interjuego entre las propuestas de acción macro y los quehaceres micro puede proporcionarnos una comprensión articulada acerca de cómo acontece aquella relación entre “cultura escolar” y “nuevas formas culturales” y/o “cultura mediática”, o entre “procesos de comunicación” y (o *en*) “ámbitos educativos”.

Pero, además, como aditamento de esa articulación, necesitamos hacer el esfuerzo por reconocer dos dimensiones que, en el marco de los procesos culturales, tienen como alcances tanto la educación como la comunicación. Dos dimensiones que pueden aparecérsenos como polares, como en relativa tensión, pero que, en realidad, no se comprenden la una sin la otra y que son separables sólo desde un punto de vista lógico, ya que aparecen entremezcladas en los procesos culturales. En otras palabras: ambas dimensiones no son más que aspectos o focalizaciones de una misma *mirada*, que puede otorgar nuevos sentidos a la relación entre comunicación y educación (en contextos socioculturales comunes):

- La mirada hacia lo más *evidente*. Esta primera dimensión está constituida por los medios y las tecnologías (la televisión, la radio, las revistas y diarios, las campañas, los textos o manuales, los recursos didácticos, las microcomputadoras, los programas interactivos, Internet, los medios grupales), y también por los dispositivos comunicacionales (dispositivos internos de las instituciones, discursos e imaginarios, las trayectorias y posiciones de los cuerpos, la comunicación interinstitucional, los flujos, los productos de la industria cultural).
- La mirada hacia lo más *intangibile*. Esta segunda dimensión está configurada por una búsqueda que tiene relación con el problema del poder y de las identidades, especialmente<sup>2</sup>. Una comprensión de las relaciones, las prácticas, los espacios que pretenden desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico; los escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades. Pero, además, el propósito de carácter político de “transformación”: cómo construir

---

<sup>2</sup> Es clave la aportación a esta infagación hecha recientemente por Stuart Hall, volviendo a reconectar los problemas de la significación con los de la ideología, más allá de los escamoteos posestructuralistas (Hall, 1998).

espacios democráticos de comunicación y cómo construirlos en las diferencias.

*Bibliografía:*

- Apostel, B. y otros (1983), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, Tecnos-UNESCO.
- Buenfil Burgos, R. (1992), "Consideraciones finales sobre lo educativo", en *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*, México, Tesis de Maestría, DIE-IPN.
- Casares, P. (1988), "Informática, educación y dependencia", en *Diá-logos*, Lima, FELAFACS.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gutiérrez, F. (1973), *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Bs. As., Humanitas.
- Hall, S. (1998), "Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas", en J. Curran y otros (comp.), *Estudios culturales y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Kaplún, M. (1992), *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Martín-Barbero, J. (1989), *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, México, FELAFACS, G. Gili.
- Orozco Gómez, G. (1993), "La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna", en *Diá-logos*, Lima, FELAFACS, N° 37.
- Piaget, J. (1982), "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias", en *Mecanismos del desarrollo mental*, Madrid, Ed. Nacional.
- Prieto Castillo, D. y F. Gutiérrez (1991), *Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, San José de Costa Rica, RNTC.
- Schmucler, H. (1984), "Un proyecto de Comunicación/Cultura", en *Comunicación y Cultura*, N° 12.
- Taborda, S. (1951), *Investigaciones pedagógicas*, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.