

CAPÍTULO XI

Resumen

¿Existen saberes comunicacionales? ¿Es posible reconocer un conjunto de experiencias y prácticas que -articuladas, mezcladas o antagónicas- den lugar a saberes comunicacionales? Las preguntas forman parte de líneas directrices que examina en perspectivas de investigación del campo de comunicación/educación, en especial, para ampliar las potencialidades teórico-prácticas de un concepto de saberes comunicacionales.

Parte de estas preocupaciones surgen de experiencias de intervención y de trabajo de campo en ámbitos de la educación de adultos de La Plata. Forman parte del proceso de investigación en estos escenarios que deben ser enmarcadas en una tensión constante entre la teoría y la práctica, que aporta pistas de análisis y trayectorias de intervención.

El texto indaga en los aportes que entrega el estudio antropológico de las culturas orales, para retomar unas dimensiones centrales de algunas teorías sociales. Luego, tomaremos argumentos vertidos por especialistas del campo de la educación y de aquellos que surgen de las investigaciones realizadas investigadores de la comunicación.

En cierta forma, uno de los propósitos estratégicos de describir incipientemente este tipo de problemáticas radica en comenzar a elaborar pistas de comprensión acerca de los saberes populares a partir de los métodos, los objetos y las prácticas que emergen desde comunicación/ educación.

Saberes comunicacionales

Aportes desde comunicación/educación

Por Darío Martínez

¿Existen saberes comunicacionales? ¿Es posible reconocer un conjunto de experiencias y prácticas que -articuladas, mezcladas o antagónicas- den lugar a saberes comunicacionales? Las preguntas forman parte de líneas directrices que buscan indagar en perspectivas de investigación del campo de comunicación/educación, en especial, para ampliar las potencialidades teórico-prácticas de un concepto incipiente de saberes comunicacionales. Parte de estas preocupaciones surgen de diversas experiencias de intervención y de trabajo de campo en ámbitos de la educación primaria de adultos de La Plata y Gran La Plata. Forman parte del proceso de investigación en estos escenarios que deben ser enmarcadas en una tensión constante entre la teoría y la práctica, relación tensionada que aporta pistas de análisis y trayectorias de intervención en el marco del campo de comunicación/educación. El recorrido propuesto consiste en indagar en los aportes que entrega el estudio antropológico de las culturas orales, para luego retomar unas dimensiones centrales de algunas teorías sociales. Luego, por un lado, tomaremos los argumentos vertidos por especialistas del campo de la educación y, por el otro, aquellos que surgen de las investigaciones realizadas por investigadores de la comunicación. En cierta forma, uno de los propósitos estratégicos de describir este tipo de problemáticas radica en comenzar a elaborar pistas de comprensión acerca de los saberes populares a partir de los métodos, los objetos y las prácticas que emergen desde comunicación/ educación.

Saber es recordar

En el interior de las concepciones iluministas de la noción de saber, la preponderante suele ser aquella que la vincula con la cultura letrada y la reflexión abstracta de ideas o conceptos teóricos. Por lo tanto, la escritura se convierte en el mecanismo que permite el desarrollo de estas operaciones cognitivas, además de transformarse en un complemento de la palabra oral. ¿Es posible reconocer un acercamiento a una definición de saber que prescindiera de la palabra escrita? Una potencial respuesta al interrogante anterior -que debe ser considerado como retórico, antes que un supuesto intento de clausura- se puede inferir a partir del clásico trabajo de Walter Ong (2006). El tema de ese estudio es la diferencia entre la oralidad y el conocimiento de la escritura, con sus subvariantes: por un lado, el pensamiento y su expresión en la cultura oral; por el otro, el pensamiento y la expresión escrita, a partir de su aparición y la relación que establece con la oralidad. Ong trabaja con la oralidad primaria que es propia de los sujetos que desconocen por *completo* la escritura. Aunque en el contexto actual sea casi imposible encontrar a grupos sociales que carezcan de un contacto con la escritura, ciertos rasgos de la oralidad primaria indicarían pistas para acercarse a una problematización del saber. Inclusive es posible establecer un núcleo de conjeturas en el escenario de las oralidades secundarias -dependen de la escritura-, producidas por la irrupción de medios y dispositivos tecnológicos para la comunicación.

De acuerdo con las palabras de Ong, los sujetos de las culturas orales primarias aprenden mucho, tienen una gran sabiduría, pero no *estudian*. El conocimiento en la cultura oral debía ser constantemente reiterado o se perdía, los patrones de pensamiento fijos eran importantes para garantizar la transmisión. Ahora, bien, ¿qué es el saber para una cultura oral? “Uno sabe lo que puede recordar” (Ong, 2006). El saber, para ser duradero, debía ajustarse a algunas reglas mnemotécnicas que tendieran a la perduración en el tiempo. De lo contrario, nunca se lo recuperaría sin la ayuda de la escritura. Así es como reglas y fórmulas fijas, en las culturas orales primarias, pueden cumplir algunos de los propósitos de la escritura. La expresión de la palabra mediante una fórmula fija es un modo de procesar la experiencia, de organizarla, mediante reglas

que son mucho más complejas que las palabras aisladas. Si bien expresar la experiencia de alguna manera conlleva transformarla, en cierto sentido, también implica que puede ser recordada.

Para ordenar el saber a una distancia relativa de la experiencia vivida, las culturas orales primarias expresan sus conocimientos en una relación estrecha con el mundo vital humano, para asimilar el mundo objetivo ajeno a la acción recíproca de los seres humanos. De esta manera, los aprendizajes se dan a partir de la observación directa y la práctica, con una breve explicación oral. Además, saber significa lograr una identificación comunitaria, empática, en estrecha vinculación con el mundo vivido; en contraposición, la escritura permite la separación del que sabe de aquello que es sabido. Por lo tanto, es oportuno reconocer que el saber se ratifica por la pronunciación de la palabra en un aquí y ahora específico, en un contexto delimitado, sin tantas digresiones semánticas que lleven a entender una cosa por otra.

Luego de estos aportes, podemos agregar una observación que realiza Jack Goody, que guarda una relación indirecta con los propósitos de este trabajo porque vincula emergentes de los discursos de los sujetos de la educación de adultos. Allí se propone estudiar el contraste entre sociedades con escritura y sin escritura, para analizar los efectos de la escritura sobre los modos de pensamiento y sobre las instituciones de la sociedad (Goody, 1985: 9). Esto lo lleva a señalar que la palabra escrita no reemplaza al habla, pero sí tiene una influencia considerable en el marco de lo político-legal. En reiteradas ocasiones, los sujetos de la educación de adultos - especialmente los de más edad y que se encuentran en los primeros años de escolarización- suelen manifestar que asisten a la escuela para “aprender a leer y poder saber lo que están firmando”. Bajo esta prerrogativa, en cierta medida, le reclaman a la institución escuela la necesidad de incorporar un saber, en íntima relación con la escritura, que les entregue la posibilidad de establecer otro tipo de interrelación con las instituciones del Estado. Con estas alusiones no se pretende licuar los estudios que indagaron en las sociedades que tenían poco desarrollo de lo escritural. Más bien, se procura efectuar operaciones de análisis que ubiquen las preocupaciones de estas investigaciones antropológicas en los contextos históricos

actuales, donde casi es imposible encontrar sociedades que desconozcan la práctica de la escritura.⁵⁷

Aproximaciones desde las ciencias sociales

La teoría elaborada por Pierre Bourdieu presenta al habitus como un elemento que contiene rasgos que pueden ser inferidos para comenzar a relevar las apreciaciones de aquello que permitiría aproximarse a una definición de los saberes comunicacionales. Si bien en ningún momento Bourdieu define una noción precisa de saber, el habitus -entendido como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, como principios generadores y organizadores de prácticas- opera como una categoría que debe ser considerada (Bourdieu, 2007). En los términos propuestos, se trata de un condicionamiento asociado con una clase, que estructura los modos de percepción del entorno inmediato del sujeto como también de las experiencias pasadas y las posibilidades de desarrollarse en el futuro.

En este marco, las disposiciones se tornan elementales para comprender la matriz de acciones diferenciales mediante las cuales los sujetos racionalizan sus éxitos y fracasos de las experiencias vividas, sus prácticas (como probables o descabelladas para su *clase*) y las múltiples maneras en que las conciben, como también de la modalidad en que se adquieren esas disposiciones. La disposición cultural del habitus determina relativamente los saberes que pueden internalizar los sujetos de acuerdo con las matrices de su clase social, permitiendo un conjunto de operaciones, cognitivas y prácticas, que se extienden en un lapso de tiempo específico mediante los usos que se hagan de ella. Además, Bourdieu encuadra el habitus en una tensión irresoluta entre creación y condicionamiento.

⁵⁷ Quedará para un análisis posterior la actualización de las reglas mnemotécnicas que se dan en las culturales orales secundarias, a partir de la preeminencia de la cultura mediática en las sociedades postindustrializadas. También deberán ser indagados los nuevos modos de *escritura* que se proponen desde las múltiples institucionales estatales, más relacionadas con una burocracia que se sirve de los dispositivos informáticos para establecer relaciones con los ciudadanos.

to, para trascender las discusiones de las ciencias sociales entre objetivismo y subjetivismo.

Ni creación absoluta, ni condicionamiento total, el conjunto de disposiciones del habitus permite la realización de un grupo de prácticas imprevisibles, pero limitadas en su diversidad. Así como es posible encontrar una dimensión creativa en las disposiciones que realizan los sujetos, también se resguarda una opción conservadora que *trabaja* como una fuerza que solo brinda opciones razonables dentro de las condiciones objetivas dadas. Es posible afirmar que el habitus se excluye de aquello que está excluido, lo realiza sin violencia y sin argumento, aleja todas las *locuras* (Bourdieu, 2007: 91). Luego de estas afirmaciones, para esta teoría, el *saber* se encuentra vinculado con el *sentido práctico*, aunque en un marco que excede el saber erudito. Resulta interesante destacar el carácter primordial de atender a los modos de adquirir las disposiciones (los saberes) que facilitan u obstaculizan las posibilidades y las experiencias, junto con las memorias, de proponer otro juego en el campo social.

Otra manera de concebir el saber se encuentra en la obra de Michel Foucault. En el marco de la *Arqueología del saber*, se propone una revisión de las herramientas teóricas de las ciencias sociales para cuestionar aquellas que enfatizaban las continuidades, antes que las que privilegiaban el quiebre y la ruptura. Entre las cuestiones que presenta se alude a las formaciones discursivas, producto de una cierta regularidad en la dispersión, que permiten la emergencia de enunciados, conceptos y objetos (Foucault, 2010: 55). A su vez, es imposible concebir el surgimiento de cualquier enunciado, concepto u objeto, sino que en un contexto social dado se puede pronunciar cierto tipo de discurso en detrimento de otro. Para Foucault el saber es producto de la práctica discursiva, entonces será necesario atender a las formaciones discursivas y analizar al *enunciador*, los *ámbitos institucionales* y las *posiciones del sujeto*. La propuesta consistía en analizar positivamente para mostrar de acuerdo con qué regla una práctica discursiva era capaz de formar un conjunto de objetos, enunciaciones y elecciones teóricas. Dentro la propuesta arqueológica el saber es un dominio en el que el sujeto está situado y es dependiente del mismo sin que pueda figurar como titular del mismo. Asimismo, si bien el propósito de Foucault radicaba en cuestionar los métodos de las ciencias socia-

les, señala que el saber no solo está situado en los textos científicos o en las demostraciones sino que también se encuentra en relatos, ficciones, instructivos, reglamentos institucionales y decisiones políticas.

Desde otro contexto histórico-político, también se puede ubicar dentro de las conceptualizaciones acerca del saber que realizan las teorías sociales, los aportes efectuados por Rodolfo Kusch. Sus ideas provenientes del escenario latinoamericano, con estatutos culturales en pugna, ubican un nuevo registro de comprensión que es diferente de los mencionados, pero que, a la vez, brindan puntos de vista para problematizar la noción de “saber”. Con la intencionalidad de reconocer una matriz latinoamericana, uno de los interrogantes que expone Kusch se encuentra en la diferenciación entre un pensar culto y un pensar popular. Mientras que en este último se dice *algo*, en el sector culto se dice *cómo*. Agrega que se piensa porque se tiene miedo de que todo sea falso en nuestro continente y que por eso es necesario tener técnicas para lograr hacerlo (Kusch, 1976: 9-10).

En la cultura americana se recurre al saber de enciclopedia, producto de las operaciones memorísticas, que señala el dato preciso, el avance tecnológico y la última novedad. Este tipo de saber es criticado por Kusch porque lo considera como una forma de dominio sobre el patio de objetos, para estar al tanto de lo que sucede en la realidad, como una maniobra para escamotearle el cuerpo al hedor americano y refugiarnos en el ser alguien. En esas formas de situarse en territorio de la cultura, la del ser alguien y el mero estar, se confrontan dos maneras de concebir el saber. La primera -ser alguien-, surgida del progresismo civilizatorio occidental, propone un saber que recalca en la técnica modernizadora racional y fundante, proveedora de un patio de objetos que remedia el temor a ser inferiores. Mientras que la segunda -mero estar- es producto de lo vivido, de las experiencias subjetivas, por solo estar en el mundo sin la pretensión de dominar los objetos, postura que se la pretendió centrar en el barbarismo americano. Kusch afirma que se vive en una rara mezcla (tensión permanente, diremos nosotros) entre un no saber de la vida íntima o cotidiana y un saber enciclopédico. La enciclopedia -el saber ilustrado- permite sustraernos del mero estar de América y edificar la ilusión de un progreso civilizatorio.

Ahora, también es posible trazar una pequeña línea de continuidad entre el no saber producto de la vida cotidiana, vivido sin más, que señaló Kusch con aspectos de la relación del elemento popular y el elemento intelectual que propone Antonio Gramsci. De esta manera, señala que el elemento popular *siente* pero no siempre comprende o sabe; mientras que el elemento intelectual *sabe*, pero no siempre comprende o siente (Gramsci, 2003: 124). En ese marco se pretende no retomar posiciones que avalen la pedantería o la pasión ciega, el sectarismo. Si bien Gramsci ubica al intelectual como el portador de un saber capaz de ayudar a la conformación del bloque histórico, le señala imperativamente la necesidad de sentir y comprender las pasiones elementales del pueblo.

Con estas observaciones es posible inferir que el saber popular es un saber producto de la vivencia, de los sentimientos, que luego deberá correrse hacia la comprensión para alcanzar una relación entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos, que tienda hacia la representación política. Solo así se alcanzará la vida de conjunto, la única que es fuerza social; de esa manera se genera el bloque histórico (Gramsci, 2003: 124). El saber tendrá que anclarse en el movimiento histórico que lo produjo, jamás debe ser considerado como algo estático y que puede estar por fuera de las dinámicas sociales. Para finalizar, se puede señalar que en la relación entre intelectuales y pueblo-nación ocurren en un marco de tensiones, pero en la que tiene que acontecer un proceso, entre los actores involucrados, que vaya del saber al comprender, al sentir y del sentir, al comprender, al saber.

La terca persistencia

Otra vertiente para la conceptualización de los saberes se desprende del campo de las ciencias de la educación, que aquí serán expuestas dos expresiones en virtud de la sintonía que manifiestan con las líneas de análisis de comunicación/educación. La primera toma como sustrato el trabajo educativo con campesinos que deviene un intento de diferenciación entre el conocer y el saber, para luego comenzar a problematizar la noción de saber popular. La segunda línea alude a la categoría de saberes socialmente producti-

vos que resulta interesante por la operatividad que guarda para futuras investigaciones.

La producción de conocimientos en contextos de campesinos en América latina, en los años ochenta, se buscaba ubicarla en términos de sentido y no de calidad (este término aún no lograba hacer pie en el discurso de la educación, como sí lo hizo durante el período neoliberal). Manuel Argumedo señala, en el marco de las tensiones entre los campesinos y los técnicos, que la educación es un instrumento para la apropiación crítica de la cultura y, por lo tanto, no se la puede concebir como la mera transferencia de conocimientos acumulados; también deberá generar las condiciones para apropiarse del método de producción de conocimientos y recuperar el contexto de su producción (Argumedo, 1987).

Método y contexto son los puntales para comenzar a visualizar la totalidad de la producción de conocimientos, sobre la mera entrega de conocimientos *ya cerrados*. El conocimiento se plantea como el llegar a comprender las cosas, a apreciar su estructura y su coherencia interna, que conlleva a una percepción de la totalidad de la que se destacan algunos aspectos. Avanza por aproximaciones que jamás agotan la comprensión de los fenómenos de los cuales pretende dar cuenta, pero esos intentos de acercarse responden a los intereses del proyecto político de un sector social determinado.

Al tomar como punto de referencia su trabajo con campesinos, Argumedo indica una manera de entender al saber popular: “En general hay consenso sobre el hecho de que el ‘saber’ propio de los campesinos es un saber generado en su práctica, que surge de la experiencia vital, dentro de la cual se mezclan casi siempre algunas experiencias de educación o de adoctrinamiento” (Argumedo 1987: 117-118). El saber popular se obtiene mediante la acumulación de experiencias y se estructura como un conjunto de prácticas y se trasmite a partir de la práctica. Las experiencias históricas, sustrato del saber popular, pueden ser producto de los intentos de resistencia al designio del desarrollo capitalista que, sin embargo, tienen que evitar ser romantizados para entenderlos en el marco complejo de sus propios procesos históricos. En la misma línea, se observa que en numerosas ocasiones, suscitadas por prácticas que acontecen en ámbitos de la cotidianidad, el saber va más lejos que nuestro propio conocimiento acerca de lo que estamos haciendo.

Provocativamente, el saber popular sabe mucho más que lo que conoce de manera efectiva.

La segunda expresión que presentaremos se desprende de los resultados de la aplicación de reformas educativas en América latina y, en especial, la Argentina. Puiggrós y Gagliano indican el corto vuelo de categorías tales como la “sociedad del conocimiento”, surgidas de los discursos que le dieron fundamento a las políticas neoliberales. Era frecuente encontrar alusiones a una educación basada en competencias en detrimento de una concepción de educación anclada en los saberes, que fue desplazada a partir de operaciones que tildaban de anacrónicas las posturas de la escuela clásica, (Puiggrós y Gagliano, 2004: 9).

La investigación que coordinan estos autores se inició en el año 2002, luego de la crisis que afectó a nuestro país, y uno de sus propósitos consistía en indagar en la relación entre educación y trabajo. El dato del contexto de producción de este texto no es menor porque indica que luego del estallido y la alta conflictividad social era necesario comenzar a trazar otros horizontes político-culturales. Así es como se pretendía ahondar en los saberes que los sujetos empleaban para agregar valor a la producción material, pero también para indicar la prioridad del trabajo sobre el capital. En la relación educación y trabajo, este último conservaría el factor dignificador de las tradiciones humanistas, a la vez que es considerado como un componente central del desarrollo económico-social de los pueblos y de su bienestar social (Puiggrós y Gagliano, 2004: 9-10). Con el propósito de la apropiación crítica de la cultura y la transformación de la realidad, Puiggrós y Gagliano presentan la noción de saberes socialmente productivos (SSP):

Los hemos definido como aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, a diferencia de los conocimientos redundantes que solo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. Los saberes productivos se conforman históricamente y socialmente; se trata de saberes que engendran, que procrean y tienen fuerte vinculación con elaborar y fabricar. Por otro lado, los SSP constituyen una categoría móvil, que se desplaza permanentemente, que adquiere nuevos sentidos según qué sujetos interpele y

desde el lugar en que lo esté haciendo. Por lo tanto, estamos frente a una categoría que no puede ser fijada sino circunstancialmente a sujetos concretos. SSP se acerca más a conformar un significante vacío, que puede llenarse de contenido en diferentes investigaciones o abordajes de todo el campo problemático (Puiggrós y Gagliano, 2004: 215).

Lo interesante de este fragmento se encuentra, por empezar, en el carácter operativo de la categoría. Se puede apreciar que tampoco se hace menciones a instituciones o agentes encargados de la transmisión de estos saberes, pero sí que tienen una fuerte capacidad creativa y de transformación. Por lo tanto, es imposible adjudicar a una sola institución, como la escuela, la capacidad de alfabetizar, sino que también debe ser atendida en el marco de proyectos que la sociedad se define para los horizontes de futuros posibles que imagina para todo su conjunto. Esos proyectos pueden ser motorizados por sujetos, grupos u organizaciones, que deben atender a la capacidad imaginativa y productiva de estos saberes que carecen de referencias y referentes fijos.

Ambas expresiones combinan la intencionalidad política de construir un espacio donde los saberes se constituyan en herramientas que generen interpelaciones que conlleve a los sujetos a realizar una apropiación crítica de la cultura, en su tensión constante entre condicionamiento y posibilidad. Se inscriben en tradiciones político-culturales que abrevan en las experiencias históricas del continente aunque sus contextos de producción sean diferentes: Argumedo lo realiza desde el escenario de los retornos democráticos a las naciones latinoamericanas, mientras que Puiggrós y Gagliano lo hacen a partir de las crisis económica y social que produjo la implementación del neoliberalismo como discurso regulador de la política en un sentido amplio. Es posible trazar, en los saberes populares de los sectores campesinos y en los saberes socialmente productivos de los obreros industriales urbanos, una línea -difusa y zigzagueante- que indique la persistencia de los saberes, con referencias y referentes múltiples, como un modo de resistencia contra los proyectos políticos que atentaron o atenten contra los intereses de los sectores populares.

Des-centramiento, des-localización y des-temporalización

Las transformaciones culturales que suceden en las sociedades latinoamericanas -incorporadas de manera desigual a la modernización- guardan una estrecha vinculación con la irrupción de la tecnología en el seno de las prácticas cotidianas. El saber abandona, gracias a la presencia tecnológica-comunicacional, los claustros institucionalizados y los dispositivos exclusivos para su transmisión que establecían los modos conocidos de relación con los procesos simbólicos.

Jesús Martín-Barbero describe la preeminencia de un momento histórico donde se percibe el *des-centramiento*, la *des-localización* y la *destemporalización* de los saberes (Martín-Barbero, 2003b: 80-85). El descentramiento alude a la circulación de saberes valiosos para el tejido social por fuera del dispositivo libro y esto ocasiona la deslocalización de estos saberes respecto de las instituciones educativas. Este hecho corre del centro de la escena al libro como el elemento articulador de los aprendizajes, al mismo tiempo que genera la estigmatización, de parte de agentes educativos, de aquellos saberes que tienen otro contexto de producción y de circulación, que no tiene como centralidad a la racionalidad y la abstracción de la lectoescritura. En consecuencia, se origina una destemporalización cuando el aprendizaje trasciende los límites de la edad que brindaban la oportunidad de inscribirlo referencialmente. Con esto último resulta imposible afirmar la desaparición de la institución escuela, sino más bien que está en momentos de definiciones de sus condiciones de existencia por tener que convivir con saberes sin un lugar propio y al considerar al aprendizaje como algo continuo, sin inscripciones pétreas en las edades de los sujetos.

Barbero también cuestiona, por otra parte, la noción de competencia -tan cara a los discursos neoliberales que impregnaron los ámbitos y las prácticas educativas- por estar asociada a la noción de competitividad empresarial, próxima a la búsqueda de la rentabilidad antes que de la creatividad generadora de nuevos saberes. Este precepto entrega una aproximación de los saberes indispensables: “Una explícita transversalidad es la que moviliza a los saberes indispensables, que son aquellos que no siendo *funcionalizables*

son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos” (Martín-Barbero, 2003b).

Luego expone una caracterización de los saberes indispensables que permite observar la incidencia de los mismos en la construcción de conocimiento. Se tratan de los saberes lógico-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos. Los *saberes lógico-simbólicos* se ocupan de la estructura del argumento al permitir un pensamiento crítico, al desmenuzar rigurosamente los conocimientos logrados por la sociedad. Su importancia reside en su sentido pragmático y en lo que actualmente “representan como horizontes de saber: su capacidad de forjar una mentalidad en consonancia con el mundo del conocimiento y con el de las tecnologías informáticas” (Martín-Barbero, 2003a). Mientras tanto, los *saberes históricos* “serían aquellos capaces de interpelar la conciencia histórica, lo que significaría recuperar menos lo que pasó que aquello de lo que estamos hechos, sin lo cual no podemos saber ni qué ni quiénes somos” (Martín-Barbero, 2003a). Con esta propuesta se trataría de evitar los determinismos que apuntan a una eterna repetición del presente, al restringir los horizontes de futuro y al convertir a las memorias en reservas folclóricas, romantizadas, con más espacio para la nostalgia que para retomar las capacidades generadoras de proyectos alternativos de sociedad. Por último, los *saberes estéticos* “hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir, lo que significa empezar a valorar como saber todo aquello que el racionalismo del pensamiento moderno relegó al campo de la imaginación y de la creación estética, tenido sólo por valioso por la corriente romántica” (Martín-Barbero, 2003a). En suma, se busca reconocer la potencia expresiva de los saberes estéticos que pasan por el cuerpo y el placer, y que -conjugados elementos propios del arte y otros provenientes de la tecnología- redimensionan lo onírico-social.

La propuesta de Jesús Martín-Barbero anhela instalar zonas de ruptura en las áreas de formación, aquello que está ordenado linealmente, para convertirlo en un conjunto intertextual polisémico y polifónico. Solo así, quizá, sea posible diagramar un mundo con muchas voces, tal como lo propusieron, a finales del siglo XX y a principios del XXI, los movimientos mundiales de antiglobalización.

Los saberes comunicacionales

Hasta aquí el recorrido propuesto sindicó ciertos aportes que tuvieran alguna definición acerca de lo que era posible entender por saber o saberes. El espectro de autores fue heterogéneo en las consideraciones teóricas que realizaron, sin embargo subyace una línea común respecto de los saberes: ninguno los posiciona exclusivamente dentro de los ámbitos de las instituciones educativas y tampoco se los asocia con operaciones del intelecto o la abstracción. Mediante estas postulaciones se busca desplazar la representación hegemónica que anuda al saber (el enciclopédico para ser más preciso) con la institución escuela, es decir con todo el sistema educativo formal. Las afirmaciones previas para nada buscan atentar contra las instituciones educativas, ni contribuir a su descrédito con retóricas de profecías apocalípticas. Más bien intentan sortear, tácticamente, los límites instalados por el dispositivo de la escolarización que señalaron un estatuto de los saberes válidos (aquellos garantizados como verdaderos por el conocimiento del objeto, inscripto en el discurso positivista).

Ahora bien: ¿existen saberes comunicacionales? ¿resulta posible identificar modos de hacer y, por lo tanto, de producir conocimiento que surjan de experiencias nacidas de procesos comunicacionales? ¿Hay indicios de una relativa especificidad de lo comunicacional en tanto saberes, institucionalizados o no, que promuevan transformaciones en el ámbito social? Las preguntas ofician de hitos de referencia para una entrada inicial, todavía vacilante, en la temática. El sustrato para este tipo de interrogantes se basa en experiencias realizadas, desde la perspectiva de comunicación/educación, en espacios de educación de adultos en la ciudad de La Plata. Cuando se alude a las experiencias, se trata de talleres de comunicación que hemos realizados con alumnas, alumnos y docentes en los ámbitos a los que concurren frecuentemente. Aparte, también deberán considerarse las observaciones llevadas a cabo, como los múltiples encuentros, donde se dialoga acerca de estas cuestiones, con directivos y supervisores de esta modalidad educativa.

El marco para esbozar conjeturas en torno de los saberes comunicacionales está dado por el carácter estratégico de comunicación/educación. Así es como hemos privilegiado una definición prospectiva que se enlace con los lineamientos fundacionales del campo, que se plantee como horizonte la transformación social pero sin dejar de reconocer los condicionamientos históricos. Estos últimos tendrían que ser vistos más como condiciones de posibilidad que movilicen la creatividad de las tácticas, antes que edificarse en los arquitectos de las resignaciones múltiples. Es una apuesta optimista a recuperar la densidad de la palabra en contra de la persistencia histórica de la cultura del silencio de acuerdo con la perspectiva freireana. Determinados elementos, de ciertos procesos políticos actuales en el continente, llevarían a avanzar en la conformación de una trayectoria práctica que se establezca como comunicación/educación popular; en especial, si consideramos la finalización de los mandatos económicos neoliberales con la caída del muro de Wall Street en 2008, pero a la vez atendemos que sus aspectos culturales, todavía vigentes, continúan operando.

Los saberes comunicacionales son aquellos que se producen en el contexto de la cultura mediática, donde las sociedades se encuentran fuertemente marcadas por la existencia de los medios. Aunque tengan una vinculación con momentos que problematicen la producción y la recepción de los medios, su capacidad interpeladora excede este tipo de operaciones de codificación y decodificación. Se trata de saberes que pueden ensanchar, en diversos grados, los capitales culturales de los sujetos, en sus prácticas y sus discursos, mediante su doble carácter: uno consiste en la percepción crítica-puede ser mediante una acción estratégica- del entorno cotidiano cuando se inscribe a sus problemáticas dentro de la lógica narrativa de los medios y las tecnologías de comunicación; el otro radica en incrementar la lectura subjetiva de la experiencia social, que privilegie el contarse y el decirse por sobre el ser contados y el ser dichos por otros.

Estos saberes descartan la exclusividad de considerar a los medios de comunicación como sus referentes y sus referencias. Por momentos, pueden ser ubicados como tales, pero en la perspectiva que venimos desarrollando los referentes y las referencias para los saberes comunicacionales se encuentran en todo el campo cultural (instituciones, comunidades, ámbitos, espacios, prácticas, discursos).

sos, etc.) que rodea al nos-otros. Tampoco pueden ser capturados en el interior de un discurso esencialista, fijo, sino que se encuentran en constantes redefiniciones a partir de los procesos histórico-culturales que atraviesan a los sujetos. De alguna manera, proponen una forma de apropiación y producción simbólica que evita ser funcionalizable o convertida solo en un contenido para su transmisión.

Por otra parte, son saberes que no se restringen a una condición etaria o a una institución que establezca parámetros regulatorios para su enseñanza. Esto último indica que todo el conjunto social es proclive a apropiarse de los saberes comunicacionales, más allá de la trayectoria que posean en instituciones educativas. Cabe aclarar que las características de esta apropiación se encuentran delimitadas, por supuesto, por los condicionamientos sociales de cada uno de los sujetos y por la instalación de un horizonte de posibilidad diferente que la acción estratégica, si es que la hubiere, promueve desde sus marcos políticos. Los saberes comunicacionales atraviesan las variables cronológicas, porque ya toda la sociedad se encuentra permeada en sus modos de producción simbólica por la omnipresencia de la cultura mediática. En unos casos brindan el campo fértil para la institucionalización de unas prácticas y unos discursos en detrimento de otros, que no se arraigan en la totalidad de sentidos de la comunidad en la que estos saberes irradian su esfera de pertenencia.

Convertir a los saberes comunicacionales en un corpus estructurado y coherente significaría reducir toda la carga desarreglada que posee la comunicación y asimismo diagramar un mundo con sentidos unívocos, donde se escamotee la potencialidad del conflicto como el elemento dinamizador de la sociedad. Los saberes comunicacionales, al menos en la línea de trabajo que proponemos, son contradictorios, difusos, heterogéneos y, en ocasiones, privilegian el *decir algo* y no el *decir cómo*. En su interior colisionan inarmónicamente las memorias agónicas de las culturas orales con los discos rígidos de las memorias cibernéticas del capitalismo dependiente de las sociedades latinoamericanas. Quizás en esta colisión se reactúalice la dimensión política de estos saberes, con sus tenacidades y sus fugaces resistencias, donde todavía lo popular continúa interpelando desde lo masivo.

Bibliografía

- Argumedo, Manuel, “Reflexiones en torno al trabajo educativo con campesinos”. En: Tapia, Gonzalo (editor), *La producción del conocimiento en el medio campesino*. Santiago, 1987.
- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Foucault, Michel, *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.
- Goody, Jack, *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, Akal, 1985.
- Gramsci, Antonio, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.
- Kusch, Rodolfo, “El miedo de ser nosotros mismos”. En: *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Colección Estudios Latinoamericanos, 1976.
- Martín-Barbero, Jesús, “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, OEI, 2003a.
- Martín-Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma, 2003b.
- Ong, Walter, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (directores), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.