

FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

PROFESORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL

DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN

2019

Documento de Cátedra Nº 1:

***Las prácticas de los comunicadores/educadores en el escenario histórico actual:
compromisos y desafíos***

Introducción:

Los comunicadores —en su rol de coordinadores, animadores socioculturales o docentes entre otras prácticas posibles—, desarrollan proyectos educativos generando experiencias de formación en comunicación. En la universidad, en organizaciones del Estado o no gubernamentales, en foros, en escuelas, en centros culturales, en radios comunitarias; a partir de programas sistemáticos o aisladamente; con jóvenes, adultos o chicos; en diferentes roles y desde diversas estrategias, *los comunicadores elaboran y participan de procesos educativos, de formación de sujetos, de aprendizaje y de enseñanza.*

Abordar los procesos de formación en comunicación implica situarnos como Profesores en Comunicación Social en un campo particular de intervención social y profesional que a nuestro entender debe ser pensado desde el entrecruce y articulación de los procesos de Comunicación/Educación/Cultura.

La pedagoga argentina Sandra Carli señala que: *“La relación entre comunicación, educación y cultura designa un espacio complejo para pensar los fenómenos educativos contemporáneos, caracterizados por las aceleradas transformaciones tecnológicas, sociales, culturales que han tenido impacto en los procesos educativos y en los sujetos de la educación en los últimos veinte años”*.¹

Es así como situados en el campo de Comunicación / Educación / Cultura, proponemos focalizar la mirada en *tres importantes procesos* que se articulan transversalmente en este campo, y que atraviesan las prácticas educativas y comunicacionales. Nos referimos a: *Procesos de formación de subjetividad; Procesos de transmisión cultural y Procesos de construcción de formas de sociabilidad, reconocimiento y lazo social.*

Es por ello que les proponemos problematizar colectivamente *¿Como se configura hoy el campo de Comunicación / Educación / Cultura, y qué desafíos y dilemas plantea este escenario a los comunicadores/educadores?* Es en este sentido que pueden seguirse los aportes de Jesús Martín Barbero cuando afirma: *“(…) Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es pues tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos- que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de*

¹ Carli Sandra (2000) “Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes”. Mimeo Cátedra de Comunicación y Educación – Carrera de Comunicación Social UBA.

bienes y servicios".²

En este marco, las líneas que siguen se dedican a abordar tres perspectivas de lectura que se constituyen como punto de partida para la reflexión acerca de la tarea del educador/comunicador:

1. El carácter histórico - político de los procesos de formación:
 - El proyecto educativo-cultural de la modernidad.
 - Las transformaciones en el campo de Comunicación/Educación/Cultura.
2. El conflicto entre dos proyectos político-culturales antagónicos: La educación como derecho humano colectivo y la agenda pedagógica neoliberal.
3. Los dilemas y desafíos que nos plantea este escenario a los comunicadores/educadores y los sentidos de nuestra intervención en el campo político-cultural.

1. El carácter histórico - político de los procesos de formación

Diversas instituciones o espacios sociales son **formativos en tanto insertan a los sujetos en redes de experiencias que van tejiendo sus subjetividades e identidades**, por lo que no es exclusivamente en la institución escuela donde la formación tiene lugar.

Esta perspectiva pone en evidencia dos cuestiones. En primer término, que los procesos de formación aluden a un conjunto de experiencias que no se reducen a conocimientos o saberes. Tanto **el contenido, como la forma, el tipo de institución y las relaciones que se dan en su interior** configuran **dimensiones formativas**. En segundo término, los modos en que se definen y redefinen los rasgos y características que adquieren dichos contenidos, formas, instituciones y relaciones **son históricos y no esenciales o naturales**. Es decir que aquello que "forma" en las instituciones no es independiente, sino que está atravesado por lo que ocurre en relación con la cultura, la economía, los modos de producción de conocimiento, las relaciones y estructuras sociales, el sistema político, entre otras dimensiones de la vida social.

Asumir esta perspectiva histórica respecto de los espacios sociales en los que se forma a las nuevas generaciones, resulta fundamental para comprender que no existen saberes esenciales o universales que deben ser necesariamente transmitidos y para comprender

² Martín-Barbero Jesús (2002): "Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar" en La educación desde la comunicación. Capítulo III. Versión publicada en EDUTEKA – Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. www.eduteka.org

que **las instituciones formadoras y los saberes que transmiten cambian y se transforman en relación con las transformaciones sociales y culturales más amplias**, no en un sentido de “adaptación” sino en el marco de procesos y sentidos en disputa en el territorio social y cultural. En la definición de lo que se enseña, o del tipo de sujeto que se intenta formar, **intervienen fuerzas sociales, actores sociales que confrontan para imponer sus propios significados, intereses y visiones**. Por eso los procesos educativos son un espacio de lucha y de conflicto por proyectos político-culturales diferenciados.

Reflexionar sobre las finalidades educativas supone situarse en un modo de comprender los procesos de formación aún cuando estas no agoten, o no se deduzca de ellas causalmente, lo que acontece en las prácticas educativas. Toda acción educativa implica una **intencionalidad formativa, respecto de los sujetos y las experiencias culturales que se despliegan en los espacios formativos**. Sea cual fuere el **sentido de esa formación** o el tipo de sujeto que se propone alcanzar, un proyecto pedagógico implica definiciones en este sentido, ya que lo que se pone en juego en los espacios educativos no es únicamente la transmisión de conocimientos, sino la formación de un tipo de subjetividad particular, la formación de un cierto modo de "ser" sujeto social. Lo que, como veremos más adelante, no implica construir un vínculo de imposición, sino abrir un campo de posibilidades a través de experiencias que pueden estar sustentadas en el reconocimiento y el diálogo.

El proyecto educativo-cultural de la modernidad

La escuela y los sistemas educativos nacionales (así como otras instituciones tales como la iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, la fábrica o las ciudades) constituyó el espacio social privilegiado para formar a los niños, entendidos como los futuros ciudadanos y trabajadores de los nuevos estados nación del capitalismo. *“La idea de educación que es parte esencial del sentido común moderno está montada sobre las narrativas del constante progreso social, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional y autónomo, y del papel de la propia educación como instrumento de realización de esos ideales. (...) El sujeto educacional así producido encarna los ideales de la narrativa moderna: emancipado, libre y racional”*³.

El Estado suponía el escenario de construcción del “bien común”; la escuela, la institución

³ Tadeu da Silva, Tomas (1995) "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?" En Revista Propuesta Educativa Nº 13 Diciembre de. Buenos Aires Ed. Miño y Dávila

encargada de seleccionar los repertorios culturales legítimos; y los docentes, representantes del Estado y de la autoridad escolar, los sujetos que organizaban las experiencias que iban a hacer posible la adquisición de tales repertorios. Estos rasgos democratizadores del acceso y la masificación de estos repertorios culturales a grupos antes marginados significaron la posibilidad de igualdad de oportunidades de ascenso social a partir de la educación, aunque en un marco contradictorio dado por el mantenimiento de desigualdades sociales propias del sistema capitalista. Adriana Puiggrós, en su libro “Volver a Educar”,⁴ problematiza esta cuestión y nos ayuda a situar la matriz de comprensión desde la que fueron construidas las relaciones educativas en la modernidad. Sostiene la autora que en **la imaginación pedagógica moderna la escuela** se configura como la encargada de transmitir a los sujetos los recursos culturales mínimos para formar parte, de manera autoconciente, de la sociedad. El sujeto deseado deviene en la escuela hombre “racional y libre”, a partir de una transfiguración en un sujeto nuevo, es decir sin ataduras con la cultura previa a la escolarización.

En este proyecto educativo, los **vínculos pedagógicos** entre las posiciones de docente y alumno “garantizan” la transmisión de un arbitrario cultural vinculado a viabilizar la construcción del **sujeto “ciudadano”**. El proceso de transmisión se visualiza como acción socializadora posible de completamiento y totalización, en función de un vínculo educador – educando que **se define como “esencial”, no históricamente construido**, que debe promover la eficacia, para instaurar **la imposición cultural** sobre sujetos que son concebidos como **sujetos carentes de cultura, como tabula rasa**. La relación educador-educando se construye como **relación de oposición entre saber e ignorancia**, como posiciones esencialmente inmutables, asociadas a las oposiciones binarias: civilización/barbarie; razón/instintos; predicción/azar.

Las transformaciones en el campo de Comunicación/Educación/Cultura

Hacia fines de siglo, especialmente a partir de los 90’ buena parte de este proyecto educativo comenzó a ser erosionado desde dos diferentes lugares: por un lado, desde un proyecto económico, político y cultural neoliberal que socavó fuertemente las instituciones estatales y públicas con el fin de avanzar en la concreción de una sociedad en la que prevalecieron las lógicas del mercado por sobre los proyectos colectivos, sociales o nacionales. Por otro lado, también con una serie de transformaciones culturales que, ligadas a los procesos de globalización y de revolución informacional y comunicacional, fueron transformando los valores y las ideas fuerza del paradigma cultural moderno. Es

⁴ Puiggrós Adriana (1995) Volver a educar. Buenos Aires. Ed. Ariel.

necesario reconocer y diferenciar ambas dinámicas para comprender que los procesos de reconstrucción del espacio público y de proyecto de nación, gestados en varios países de América Latina en la primera década de este siglo, debieron afrontar esta reconstrucción desde una superación de algunas de estas dimensiones del proyecto moderno, por un lado; y fundamentalmente de confrontación con la herencia neoliberal que desbarató el carácter de pública e igualitaria de la educación.

Es importante **analizar el resquebrajamiento del modelo educativo moderno**, no exclusivamente desde una lectura de desajuste sino desde un análisis de las transformaciones sociales, económicas, culturales y también científicas en que se enmarca este proceso. Es importante contextualizar estas transformaciones no como un proceso nuevamente “naturalizado” de desarrollo de las sociedades modernas. Más allá del debate respecto de las continuidades o rupturas que las condiciones posmodernas constituyen en relación con la sociedad moderna, la preeminencia de las *lógicas neoliberales en la direccionalidad de los procesos económicos y políticos* resulta fundamental para comprender las transformaciones antes mencionadas, sin que ellas conformen una lógica omnipresente como origen o causa de todos los procesos sociales, de tipo universal.

Sin pretender un desarrollo exhaustivo, podemos plantear esquemáticamente tres escenarios diferentes que nos permiten analizar algunas dimensiones de este resquebrajamiento:

a) Uno de estos escenarios alude a los cuestionamientos a la modernidad en general, y a la educación moderna específicamente, al interior de los propios campos de conocimiento de las ciencias sociales. Desde diversas perspectivas **la sociedad moderna se evidenció como un proyecto político, social e ideológico históricamente construido**. La noción de “sociedad transparente”, organizada racionalmente, producto del progreso natural de la sociedad fue seriamente cuestionado. Específicamente en el campo educativo se comenzaron a construir perspectivas de comprensión críticas de la relación entre la educación, la sociedad y las ciencias sociales. Entre otros factores, contribuyeron a cuestionar la neutralidad del modelo educativo de la modernidad y también de los repertorios teóricos que habían coadyuvado a consolidarlo y legitimarlo.

La concepción de determinación y eficacia de la acción pedagógica de la escuela moderna es falaz, señala Puiggrós, en tanto desconoce la inscripción cultural de los educandos, eliminando la confrontación y el conflicto de su modelo pedagógico. Desde esta crítica la autora afirma que **“la educación es imposible”, como proyecto**

completo de transmisión exitosa de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica. (Puiggros, 1995) Plantea en cambio, desde una perspectiva crítico-propositiva, que los procesos educativos son “producto de sobredeterminaciones múltiples” que se elaboran en el campo de múltiples luchas por la hegemonía y que contienen movimientos de oposición, de rechazo/indiferencia, de antagonismo; es decir que contienen la tensión, conflictividad y heterogeneidad.

b) Otro escenario lo configura la emergencia de **profundas transformaciones en las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales** más generales que se fueron desarrollando aproximadamente a fines de la década del 60 en el mundo en general, con características particulares en los países latinoamericanos.

Estas transformaciones aluden a diversas dimensiones, que si bien es posible identificar guardan una estrecha vinculación entre sí, configurando, un nuevo “ordenamiento social”.

En relación **con los procesos de producción, circulación y distribución de saberes**, cabe señalar el **impacto de las tecnologías de la información y la comunicación**. Su incidencia implicó la reconfiguración de las categorías espacio-temporales que constituían las prácticas cotidianas de los sujetos borrando los límites del espacio geográfico en lo referente a los circuitos de producción y circulación del conocimiento y de la cultura en general.

Los procesos de **globalización cultural** supusieron una transformación central en el lugar de las instituciones educativas como instituciones sociales preponderantes en la transmisión del conocimiento. La **multiplicación de agentes de formación**, tales como los medios de comunicación o las redes informáticas, con lógicas diversas e incluso divergentes, contribuyó a **cuestionar la legitimidad de la institución escolar** y a configurar un escenario complejo de proliferación de mensajes e información yuxtapuestos.

Las lógicas de producción de conocimiento acumulativas de la modernidad hacen eclosión con la **producción acelerada de conocimientos**, la **multiplicación de los espacios de circulación** y las **barreras que antes clasificaban la información** a las que los sujetos accedían, por ejemplo, entre el conocimiento científico y el saber popular.

Al mismo tiempo, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación no materializaron, como algunas perspectivas suponían, procesos de democratización en el acceso al conocimiento, sino que tuvieron alcance desigual y parcial, reconfigurando y consolidando, tanto a nivel mundial como en los países latinoamericanos, **circuitos segmentados y diferenciados de inclusión y exclusión**. Es importante remarcar que

estos procesos de diferenciación no se inscriben solamente en el nivel de sujetos, sino que se expresan también en la multiplicidad y diferenciación de “las escuelas”, las condiciones de formación y trabajo docente, los contextos familiares y comunitarios.

Desde el punto de vista **de los lazos sociales, y las identidades culturales**, a la caída del Estado como institución garante del bien común, le **correspondió la reconfiguración de instituciones como la familia, la política** y la **redefinición de identidades sociales** que en la modernidad parecían ubicar a los sujetos en lugares sociales estables y de alguna manera previsibles: trabajador, empleado, madre, maestro, etc.

Frente a la certeza que preveía la sociedad moderna basada en el desarrollo racional de la sociedad, que se anclaba en la idea de que los sujetos eran siempre parte de un colectivo que generaba reglas y límites a la acción individual, **la incertidumbre se instala como el escenario constante de la vida** de éstos. Ésta, parece ahora estar librada a posibilidades infinitas que no implican ya asumir roles sociales prefigurados, sino que **la configuración subjetiva se construyendo en elecciones puntuales, acotadas al presente**, en un futuro incierto, siempre móvil e impredecible articulado fuertemente con las elecciones del **consumidor**.

Frente a la homogeneidad, que anticipaba como utopía el modelo educativo moderno, los escenarios culturales marcan la **irrupción y expresión de múltiples identidades culturales**. En un escenario de globalización de la cultura irrumpen identidades colectivas particulares y nuevos referentes de identificación, algunos locales y otros extraterritoriales (movimientos ecologistas, los grupos feministas, etc.)

Las transformaciones acontecidas generaron un desordenamiento de buena parte del orden natural con que interiorizamos lo que han sido los procesos educativos durante la modernidad. *“La apelación a la necesidad de conservar, restaurar o recuperar la tarea de transmisión de la cultura surge, en alguna medida, como la ilusión de dar continuidad a un mandato moderno de la educación que se revela hoy como imposible o al menos con dificultades de ser sostenido”*.(Carli, 2006).

c) Y finalmente el escenario de **consolidación del neoliberalismo a escala mundial**, el que si bien tuvo fuertes zonas de resistencia que incluyeron la generación de proyectos nacionales y populares en diferentes regiones, batalla férreamente por implantarse como lógica excluyente de organización económica, política y social planetaria. La implementación de profundas reformas neoliberales en el campo económico apuntaron a fortalecer la “movilidad del capital”, dando lugar a profundas

injusticias y procesos de exclusión junto con una desterritorialización y un **cambio en los modos de organización social, antes vinculados estrechamente al lugar de la nación y el estado**. Al decir de Bauman *“Hay poco que los estados soberanos de hoy puedan llevar a cabo, para contener las presiones del capital, las finanzas y el comercio (incluido el comercio cultural) de carácter globalizado. Si se vieran instados hoy por los sujetos a reafirmar sus propias normas de justicia y propiedad, los gobiernos en su mayor parte replicarían que nada pueden hacer al respecto sin “ahuyentar a los inversores” y por ende atender contra el PBN y el bienestar de la nación y todos sus miembros. Dirían que las reglas de juego que están obligados a jugar han sido dispuestas por fuerzas sobre las que tienen mínima influencia, si es que tienen alguna. ¿Cuáles fuerzas? Unas tan anónimas como los nombres tras los que se esconden: competencia, condiciones de comercio, mercados mundiales, inversores globales. Fuerzas sin residencia fija; extraterritoriales, a diferencia de los poderes eminentemente territoriales del Estado; y capaces de moverse libremente alrededor del planeta, en contraste con las agencias del estado que, o bien para peor o bien para mejor, se mantienen irrevocablemente sujetas al suelo.”*⁵

Desde esta nueva configuración económica y política, acontece una nueva batalla en el plano de la cultura y las identidades. *“Con neoliberalismo no se atiende sólo a un modelo económico, sino también a una forma de gobernar los procesos sociales donde tiene lugar una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos. En tanto forma de gobernar supone una ruptura con las formas organizativas e instituciones del Estado del bienestar, recodificando el papel de Estado y, además, la promoción de nuevas subjetividades. De este modo, y a pesar de sus diversas manifestaciones, el neoliberalismo tiene como elemento definitorio básico el énfasis en la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial. Y, junto con ello, la formación de un nuevo tipo de subjetividad: el sujeto autorresponsable, siempre en curso y “empresario de sí”.*⁶

Esta tarea de formación de este nuevo tipo de subjetividad busca ser alcanzada a partir de la conformación de un sujeto “nuevo”, libre de ataduras, desanclado de su herencia pasada y de su colectivo social. La educación obligatoria se transforma en un servicio más, y el papel del Estado es especialmente el de evaluar la calidad del mismo, que se mide fundamentalmente por la satisfacción de los clientes en los que queda convertida la “comunidad educativa”.

⁵ Bauman, Zigmunt, *La sociedad sitiada*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2004.

⁶ Jódar, Francisco; Gómez, Lucía “Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32., 2007, México

2. El conflicto entre dos proyectos político-culturales antagónicos: La educación como derecho humano colectivo y la agenda pedagógica neoliberal

Nos interesa plantear algunos de los planos de las políticas educativas de nuestro país en las que se han venido planteando los antagonismos entre estos proyectos educativos antagónicos:

- ***La oposición entre un sistema educativo federal integrado en un proyecto nacional vs. la dispersión de los sentidos colectivos de la educación en un sistema educativo desigual y fragmentado.***

La Ley Federal de Educación del gobierno de Carlos Menem en el año 93, orientada a la instalación de las lógicas neoliberales en la educación, había consolidado un proceso iniciado en las décadas anteriores en el que se derivó en cada provincia la responsabilidad de organizar, sostener y supervisar el sistema educativo. El resultado fue la profundización de la fragmentación y la desigualdad, desarticulando el sistema educativo nacional. Se transfieren a las jurisdicciones las escuelas, pero no los fondos para su financiamiento. Cada provincia se vio compelida a tomar decisiones en función de sus posibilidades, recursos y perspectivas, imposibilitando construir un proyecto político-educativo para la nación. En la dimensión de las políticas curriculares los docentes toman decisiones curriculares a través del Proyecto Educativo (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI), en un esquema discursivo y político que define al currículum como "abierto, flexible y viable".

El escenario posterior, iniciado en el 2003, planteó como uno de los nudos centrales la cuestión acerca de ¿Cómo abordar la reconstrucción del sistema educativo nacional, valorando las diversidades y disminuyendo las desigualdades entre las provincias?

En este sentido, desde su aprobación en 2006, y en tanto que nuevo marco normativo, la Ley de Educación Nacional (LEN) disminuye la heterogeneidad de diversos subsistemas y ofertas fragmentadas. Además, refuerza el rol central del Ministerio de Educación nacional en la coordinación y regulación del sistema. Se le da otro rol al Consejo Federal, como órgano encargado de regular, supervisar y definir criterios generales para la formación docente, la unificación de la estructura, la extensión de la obligatoriedad, los sistemas de acreditación y evaluación, etc. Los docentes participan a través de un Consejo Consultivo y se proponen nuevos diseños curriculares que se asientan en acuerdos del Consejo Federal: Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) y diseños curriculares comunes y con mayores grados de prescripción.

En el contexto actual, se busca retornar al modelo fragmentado de los 90, desmantelando la mayor parte de los programas de política educativa pública de alcance nacional dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, al reforzar el papel de las provincias bajo el argumento de que éste no tiene a su cargo instituciones educativas, a excepción de las universidades nacionales, y por lo tanto desresponsabilizándose de establecer lineamientos nacionales en materia educativa. El caso del progresivo desmantelamiento del INFoD como ámbito nacional de creación de políticas y programas de formación docente, es uno de los ejemplos en este sentido.

- ***El antagonismo entre un Estado garante de la educación pública al pasaje a un estado mínimo neoliberal que no interviene en el sostenimiento del sistema***

La LFE (1993) había terminado de concretar la transferencia de las escuelas a las provincias, sin acompañar esa acción con la transferencia de los fondos para su sostenimiento. De este modo, el Estado nacional se desresponsabilizaba del financiamiento de la educación, derivando los fondos únicamente a políticas focalizadas que atendieran a los grupos que quedaban excluidos del sistema. En este contexto, se congelaron los salarios de los docentes, y luego de los primeros años de la “transformación educativa” dejó de invertirse en infraestructura, en recursos y en formación y capacitación docente.

La LEN (2006), en cambio, plantea que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (artículo 2). Señala, a su vez, que “La educación es una **prioridad nacional** y **se constituye en política de Estado** para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (artículo 3).

En este marco, la Ley prescribe que el “**Estado garantiza el financiamiento** del Sistema Educativo Nacional” y que “el presupuesto (...) destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del PIB” (artículo 9). También explicita que “**El Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio** que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública” (artículo 10).

La Ley Nacional de Financiamiento Educativo será el instrumento a través del cual el Estado nacional se compromete a sostener, financiar e incrementar la inversión en los

sistemas educativos provinciales.

Actualmente no se está cumpliendo con esta Ley Nacional de Financiamiento educativo, ni con el establecimiento en acuerdo paritario el salario mínimo de los docentes en todo el país, generando una situación de disparidad en las condiciones y posibilidades del trabajo docente, en un contexto socioeconómico de recesión y crisis de las economías regionales que hacen sumamente dispar la situación en las provincias.

- ***El desafío de promover una educación inclusiva de calidad garantizando el acceso, permanencia y egreso, frente a políticas que reproducen las desigualdades sociales en la educación, de tipo restrictivas y meritocráticas.***

En el marco del proyecto educativo nacional plantado en las últimas décadas se fueron fortaleciendo líneas de política educativa que garantizaran lo que algunos autores denominan “justicia educativa”, a partir de introducir una serie de estrategias que no sólo suponen el desarrollo de la enseñanza de los contenidos básicos establecidos sino la consideración del fortalecimiento de otras condiciones que favorezcan el acceso, la permanencia y el egreso.

Un proyecto nacional garante de la educación parte, entonces, de una mirada compleja e integral de la calidad social de la educación, que recupera la responsabilidad indelegable del Estado. Una educación de calidad involucra mejorar los aprendizajes en todos los niveles educativos; sostener la continuidad en la enseñanza, profundizar la dotación de recursos, promover la incorporación de TICs (en lo que se ha trabajado a partir de programas específicos como Conectar Igualdad, Aula Digital, la creación de canales de TV, espacios de formación docente), entre muchos otros aspectos

Es por ello que alrededor de esta cuestión se tomaron entre el 2003 y el 2015 una serie de medidas articuladas, tales como:

- La extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la Educación Secundaria (14 años).
- La creación de diversos programas de inclusión y terminalidad educativa, tales como Patios Abiertos/Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (que articula líneas del ministerio nacional, como el Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos –FinEs- y del provincial, como los Centros de Orientación y Apoyo –COA-), el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) destinado a escuelas primarias, el Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE), el

Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) y la Asignación Universal por Hijo (AUH). Además de las acciones que se organizan en el marco de planes o programas educativos, se desarrollan otras líneas de trabajo que tienen la finalidad de promover la inclusión y la terminalidad, tales como los nuevos modelos organizacionales en Secundaria y el reconocimiento de bachilleratos populares. Algunos surgen en los primeros años de la última década de manera focalizada, pero luego se universalizan.

En los últimos años, diversos discursos sociales han visualizado a la promoción de las ciudadanías como una dimensión fundamental para la construcción de una sociedad democrática y con crecientes grados de justicia social. Conocer nuestros derechos, reconocernos como sujetos diversos –y también desiguales-, comunicar nuestras problemáticas, intereses y necesidades y exigir el cumplimiento de aquellos, resultan factores claves para el empoderamiento de las personas y las comunidades.

La obligatoriedad de la educación generada en el período anterior pone en un lugar clave la pregunta por el futuro, por la articulación entre generaciones, por las posibilidades de los jóvenes de integrarse a una sociedad global con problemas estructurales ligados a la distribución de la riqueza, la generación de empleo y la capacidad de generar espacios de participación a las nuevas generaciones. La obligatoriedad así definida, abre el interrogante acerca de ¿Cómo lograr la universalización superando las tradiciones de la expulsión y la selección social? En este contexto es posible identificar una serie de estrategias, políticas, programas y proyectos que pueden configurarse como construcciones posibles en torno de las respuestas a estos desafíos. Así, por ejemplo, en el caso de los jóvenes, se consolida el enfoque de derechos humanos: pasar de una perspectiva normativa (educación cívica) a un enfoque de sujeto de derecho, promoviendo en este sentido espacios asociativos y de participación: centros de estudiantes, feria de ciencias, patios abiertos, proyectos en construcción de ciudadanía.

La ciudadanía es una práctica social inmersa en relaciones de poder, razón por la cual existen derechos que legalmente se reconocen, pero que en amplios sectores de la población han sido vulnerados y postergados, ya sea porque no son respetados o porque se obstaculiza su cumplimiento. Esto ocurre por la existencia de desigualdades derivadas de su posición socio-económica, etnia, género, orientación sexual, etc. Revertir esta situación se hace aún más urgente cuando se trata de promover prácticas ciudadanas de grupos en situación de exclusión social y extrema pobreza. Se trata de una concepción amplia de ciudadanía, que la entiende como *ciudadanía activa*, es decir, no sólo en sus aspectos normativos (las leyes que se encuentran "escritas en un papel"), sino como un

conjunto de prácticas construidas socio-históricamente, que definen a un sujeto como miembro de una sociedad, en su relación con otros sujetos y con el Estado. En este sentido, las prácticas de todos los sujetos son prácticas ciudadanas en tanto son modos de inscribirse, insertarse o incluirse en la sociedad.

3. Algunos desafíos para los procesos de comunicación/educación/ cultura desde un enfoque de derecho a la educación y de logro de la justicia educativa

Desde esta perspectiva, la pregunta por los sentidos educativos debe articularse con un proyecto de nación y de enfoque de derecho.

En el marco del despliegue reciente de un proyecto neoconservador por un lado, y también neoliberal por otro, supone el reconocimiento de que la lucha por proyectos educativos alternativos deberá darse en el plano del discurso y de las propuestas y demandas de los sectores democráticos y populares.

La búsqueda de rearticulación, aunque no lineal, de la relación entre educación y progreso, la reubicación de la escuela como institución de transmisión de la cultura frente a la irrupción de otras experiencias formadoras, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, el protagonismo del lugar del Estado como agente garante de las igualdades educativas en el respeto por la diversidad, entre otros, nos enfrenta a una etapa de redefinición del sentido y de las relaciones entre los procesos educativos, la sociedad y los sujetos. Ello si bien no implica la construcción de respuestas homogéneas ni totalizadoras, supone plantear principios que orienten los sentidos de las prácticas educativas que, retomando la singularidad de las problemáticas que atraviesan a los sujetos y las instituciones concretas nos permitan plantear horizontes de igualdad.

En las tensiones que se construyen entre las líneas de transformación esbozadas en el apartado anterior y el descentramiento de los procesos educativos que hoy tenemos, diversos autores, entre ellos Sandra Carli,⁷ contribuyen a señalar una serie de *dilemas* que nos enfrentan a la necesidad de revisar los modelos educativos y las prácticas con los que se configura la formación de las generaciones futuras.

La autora plantea la necesidad de *resituar a la educación entendida como política de distribución cultural*, asumir el desafío de la transmisión, no como forma de

⁷ Carli, Sandra (2004) "*Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles*". Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. Septiembre. Edición de la F. P. y C. S. de la UNLP

imposición cultural, pero sí de producción de la diferencia educador/educando y de ruptura de la continuidad de la experiencia. Esta segmentación plantea el desafío de interpelar a sujetos diversos y desigualmente posicionados en el escenario social para incluirlos en un territorio cultural significativo y relevante.

Propone asimismo **rearticular la vinculación entre la educación y las condiciones materiales de existencia** repensando la dimensión productiva de la educación como tarea epistemológica y política y el rol de la escuela en la comprensión y transformación de las condiciones que reproducen las desigualdades, así como las alternativas para favorecer proceso de transformación de dichas condiciones sociales.

Ello no supone pensar los procesos educativos como acciones de impacto en el corto plazo, sino **resituar a la educación como “agencia social”** instituyendo a las relaciones al interior de la escuela de un valor respecto de la construcción de la misma como escenario de lo público y colectivo. También señala la necesidad de enfrentar el reto de construir un nuevo sentido para los procesos de formación, en el contexto de los múltiples referentes de formación a los que están expuestos los sujetos. Ello supone construir una nueva distinción entre los procesos de formación escolares, sin que ello implique una descontextualización de la experiencia sino todo lo contrario, un espacio donde es posible analizar la experiencia, recuperar los aprendizajes sociales de los sujetos y la amplitud de los espacios sociales formativos de sujetos desde un registro simbólico distintivo, que posibilite la *“construcción de una imaginación social instituyente de nuevas condiciones de existencia social”* (Carli, 2004).

Finalmente propone **reconocer la emergencia de nuevas subjetividades y modos de sociabilidad en los niños, adolescentes y jóvenes**, a la vez que la existencia de una crisis de representación y de debilitamiento de los agentes tradicionales de socialización y de los modelos de autoridad pasados. Ello supone intentar construir instancias de diálogo generacional que permitan el reconocimiento de los diversos modos de ver el mundo con una potencialidad constructiva que recupere la cultura producida dando lugar a lo emergente. Implica intentar construir puentes para superar las fracturas en la relación de las generaciones adultas y los jóvenes.

Problematizar el sentido de los procesos educativos en Comunicación hoy supone pensar los aportes de las ciencias sociales a la formación de “nuevos sujetos en nuevos contextos” y también su contribución a un futuro, ya no certero, pero posible y deseable. En tal sentido, recuperamos algunas líneas propositivas que contribuyen a construir algunos sentidos posibles:

- **Desarrollar experiencias de formación que aborden procesos, prácticas y**

problemáticas (en sus dimensiones histórica, social, cultural y económica) que cruzan a los sujetos como sujetos de la historia y que pueden ser problematizadas para ampliar sus posibilidades de comprensión y de intervención en el mundo: lo que supone al mismo tiempo construir una nueva lógica de conformación del conocimiento que cuestione los límites de las disciplinas científicas como recortes naturales de los procesos que intentan comprender y explicar. Supone resituar la discusión en una perspectiva de la educación que no desconoce que el currículum es una construcción política y no una transmisión objetiva del conocimiento acumulado. Tal como señala Freire cuando plantea la alfabetización como una práctica política: *"En el nivel humano el conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad. Como presencias en el mundo, los seres humanos son cuerpos conscientes que lo transforman, obrando y pensando, lo que les permite conocer a nivel reflexivo. Precisamente por causa de eso podemos tomar nuestra propia presencia en el mundo como objeto de análisis crítico [...] Cuanto más capaces seamos de descubrir la razón de ser de por qué somos cómo estamos siendo, tanto más nos será posible alcanzar también la razón de ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua que podemos tener de ella"*. Ello no implica ni reducir el proceso de comprensión a las representaciones que ya tienen sobre sus realidades, ni a la asimilación de conceptos disciplinares, sino intentar construir la especificidad de los procesos de formación a partir del diálogo entre las diversas lecturas que sobre esa realidad hacen diferentes sujetos: los estudiantes, los docentes y los saberes del campo de la comunicación como campo académico. Ello demanda construir una agenda temática en el campo de la comunicación, y encuadrar estas problemáticas en una perspectiva de complejidad que articule las dimensiones macro y micro, históricas y presentes, globales y locales.

- Configurar los ámbitos de formación como marcos de experiencia social que posibiliten instancias de socialización con una direccionalidad política justa, democrática y solidaria. Ello supone situar a los procesos de formación como resultantes de los saberes que circulan y de los modos en que los sujetos transitan y construyen las experiencias de formación. Implica leer y direccionar la potencialidad formativa de la experiencia educativa, de los modos de funcionamiento institucionales y de las relaciones que se construyen en su interior. Asimismo, situar a la escuela como es como institución democrática y como espacio para la gestación de lo público. En términos de Giroux: *"La pedagogía posmoderna tienen que ser más sensible hacia el modo en que profesores y estudiantes negocian textos e identidades, pero debe ser a través de un proyecto político que articule su propia autoridad desde un entendimiento crítico de cómo*

él reconoce a los otros como objetos históricos”.

- Posibilitar a los sujetos visibilizarse y posicionarse a sí mismos como productores culturales: *“La pedagogía como práctica cultural crítica, necesita abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes puedan expresar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de leer textos diferentes y producirlos, de emprender y abandonar discursos teóricos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos.”* La producción, en los ámbitos educativos, de espacios de comunicación que pueden ser plasmados desde diversos lenguajes, entre ellos mediáticos, resultan sumamente valiosos en esta línea de trabajo, si no se los entiende como un entrenamiento profesional en el dominio técnico de los mismos, sino como un espacio de recuperación y expresión de la voz de los jóvenes. Como lo plantea Giroux *“... el término "voz" se refiere a los principios del diálogo según son enunciados y actuados dentro de situaciones sociales particulares. El concepto de voz representa las instancias peculiares de la autoexpresión a través de las cuáles los estudiantes afirman su propia identidad de clase, cultura, raza y género.”*

Estas reflexiones, delinear unos primeros sentidos que nos posibilitarán profundizar, cuáles son los desafíos que como comunicadores/educadores, podemos asumir, y desarrollar criterios generales para construir proyectos educativos en comunicación. Antes de eso nos queda analizar cómo se han venido configurando los espacios de formación en comunicación.

Bibliografía obligatoria

AAVV (2016) Documento de Cátedra Didáctica de la Comunicación "Las prácticas de los comunicadores/educadores en el escenario histórico actual: compromisos y desafíos". Mimeo.

Martín-Barbero Jesús (2003) “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, en Rev, Iberoamericana de Educación N.º 32, pp. 17-34. Edición de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU). Madrid, España.

Terigi, Flavia (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol 1 (págs. 63 a 71).

Falconi, Octavio (2004) “Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? KAIRÓS, Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 - N° 14. Octubre.

Aleman, Jorge (2013) “Neoliberalismo y subjetividad”. Página 12. 14/03/2013. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.htm>
