

TRAS LOS PASOS DEL RASTREADOR

Mónica Eva Pini

Universidad Nacional de San Martín (Argentina)

En el prólogo a un texto de 1995 (Quiroz *et al.*) referido a los vínculos entre Comunicación y Educación, Héctor Schmucler se pregunta si comunicación y educación alguna vez habrán sido una misma cosa y se habrán separado en el proceso de fragmentación que produjo un determinado tipo de ciencia.

En otro artículo del mismo texto se alude a educación/comunicación (Quiroz, 1995) con el propósito de “Enfocar la educación en lo que se refiere a su carácter comunicativo, aprovechando los medios y facilitando una educación para la comunicación de modo sistemático, en el conocimiento y uso de diversos lenguajes” (p. 14).

En otros casos, en este vínculo se definiría la educación como subsistema de la comunicación y las relaciones pedagógicas y didácticas como un capítulo de la pragmática del lenguaje (Lyotard, citado por Lambruschini, 1995).

Simplificando mucho, entre las tres opciones precedentes: separación –quizás desde una unidad originaria–, lo comunicativo en la educación o lo educativo en la comunicación, creo que partí, al igual que otros colegas con formación en educación, de la segunda, lo comunicativo en la educación, ámbito casi totalmente ignorado por la formación académica. Y también del interés en lo social y lo político, de retazos de las utopías de los setenta, de las ideas de Paulo Freire, y de la evidencia de la debilidad de las políticas educativas en torno a esa relación.

Sin embargo, todavía me queda bastante camino por recorrer en la búsqueda a través de la tensión y la complementariedad entre estos campos disciplinares. El primer acercamiento al trabajo de Jorge Huergo sobre el campo de la Comunicación/Educación fue a través de un texto conjunto con María Belén Fernández (Huergo y Fernández, 2000), nuevo en ese momento para mí y creo que poco conocido en general, dado que fue editado por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Una elaboración sobre las mismas ideas, con un equipo más amplio se plasma en un libro publicado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Huergo, 2001). Y culmina con la publicación de la tesis de Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, en la que refina y elabora muchas ideas previas (Huergo, 2005).



Lo que Huergo logra con su trabajo, parafraseando a María Cristina Mata en su prólogo a la tesis (Mata, 2005), es ofrecer una luz nueva para “rastrear” documentos y experiencias, y encontrar ciertas raíces, itinerarios y contradicciones de las prácticas históricas y actuales de información y comunicación. Y cito:

Tal vez sea este el mejor fruto de esta tesis. Permitir pensar de nuevo, como el propio Huergo lo hizo, aquello que parecía sabido. O, más bien, aquello que sabíamos de otro modo. Permitir volver a nombrar en términos de política cultural la comunicación y la educación y, al hacerlo, producir un conjunto de categorías que hacen posible asumirlas como campo tenso y tensionado en el cual cada intervención abre o cierra la posibilidad de transformarnos y transformar el mundo en que vivimos (Mata, 2005: 18).

Pensar el campo de la Comunicación/Educación como un ámbito de articulación de problemas teóricos y trayectorias prácticas significa profundizar en un terreno atravesado por vertiginosos cambios socioculturales, incluido el llamado “giro lingüístico” en las ciencias sociales y la cultura, y sus consecuencias y vicisitudes en nuestra realidad. En otro texto, yo hilvanaba las mismas tradiciones de la educación popular en América Latina con mi interés en el análisis crítico del discurso (ACD) en relación con la educación (Pini, 2009). Dentro de esta corriente he estudiado principalmente los trabajos de Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003; Choularaky y Fairclough, 1999; Wodak y Meyer, 2003) y Teun van Dijk (1985, 1997, 2003; Van Dijk y Rodrigo Mendizábal, 1999), y en relación con la educación a Rogers (2003, 2004, 2009, 2011). El ACD analiza el lenguaje como práctica social, enmarcado en el contexto histórico donde se juegan las diferencias de poder, para contribuir a develar las estrategias que se utilizan para potenciarlas y a la vez ocultarlas. Constituye una excelente herramienta teórico-metodológica para analizar políticas y prácticas educativas desde una mirada crítica a los discursos dominantes.

La referencia a Foucault y al orden del discurso es uno de los elementos comunes entre el ACD y el campo de la Comunicación/Educación. Fairclough (1992) identifica dos importantes contribuciones de Foucault en relación con el discurso: 1) el discurso constituye lo social, incluyendo objeto y sujetos sociales, y 2) toda práctica discursiva se define por sus relaciones complejas con otras. Del trabajo genealógico de Foucault, emergen también: la naturaleza discursiva del poder, en tanto técnicas y prácticas discursivas; la naturaleza política del discurso, ya que la lucha por el poder sucede tanto en como sobre el discurso; y la naturaleza discursiva del cambio social, ya que cambiar las prácticas discursivas es un elemento importante para el cambio social. En su marco explicativo, el ACD y la Comunicación/Educación también comparten conceptos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe –en particular el de articulación– y de Pierre Bourdieu –en especial campo y habitus–.

El trabajo de Huergo (2005) identifica los orígenes del campo de la comunicación/educación en tres grandes etapas, que no son estrictamente cronológicas: la genealógica, la fundacional, y la de desarrollo. Indaga en



los ideales pedagógicos de nuestra historia de la educación, el discurso oficial con Sarmiento y el alternativo con Taborda, y desde una voluntad política transformadora, en las acciones político-pedagógicas del desarrollismo y de Freire, así como las articulaciones posibles entre ambas vertientes. El concepto de articulación le da pie para introducir en el cuerpo teórico sus significados complejos, tanto a partir de Williams y Martín-Barbero, como desde el modelo desarrollado por Laclau y Mouffe, ya mencionado.

Lo que más me atrae de la trayectoria de Jorge son los puntos en común que encuentro en las búsquedas críticas en ese ámbito de interés, desde antes de leerlo y luego leyéndolo y proponiéndolo como lectura a mis estudiantes. Y efectivamente sucede que, al decir de Mata (2005), ilumina nuevamente los senderos recorridos y las pisadas aún frescas en mis propias indagaciones y experiencias, que encuentran un cuerpo teórico y práctico donde entrelazarse. Voy a dar algunos ejemplos.

En temas de política educativa, mi estudio de los procesos de mercantilización de la educación pública derivó en el análisis de las prácticas discursivas en las páginas web de empresas que administraban escuelas públicas en Estados Unidos. La retórica ideológica de estas empresas construye un modelo ideal de educación que no se corresponde con las prácticas efectivas, manteniendo oculto el carácter de lucro de las compañías. Esta retórica se orienta a legitimar la administración privada de educación como mejor y exitosa, en contraposición con las escuelas públicas, presentadas como un modelo perimido. La cuestión de fondo era, y sigue siendo, si la educación se define como un bien público, al que todos tienen derecho como ciudadanos, o como un bien privado, al que tienen acceso diferencial los distintos grupos sociales, en su carácter de consumidores o clientes, lucha de sentidos que también podría denominarse “combate hermenéutico” (Huergo, 2005: 287).

En su trabajo, Huergo se refiere a las invisibilizaciones que producen las formaciones discursivas hegemónicas de los elementos críticos o amenazantes, y a las pugnas por el sentido entre estas formaciones y las alternativas o contrahegemónicas, “en especial en cuanto a la comprensión de los procesos y a los significados que ellas otorgan a lo educativo y la cultura” (288). Parte de la importancia de este análisis reside en “hacer visible lo invisibilizado” y “desnaturalizar los estatutos de lo educativo” (291-292).

En otro tema de investigación, desde hace algunos años venimos estudiando los consumos culturales –y en particular digitales– de los jóvenes, desde una perspectiva socioantropológica y fundamentalmente educativa. Partimos de la necesidad de conocer los intereses y prácticas cotidianas de los estudiantes a fin de contribuir al reconocimiento de sus identidades por los docentes en un vínculo pedagógico enriquecido, ya que las representaciones de los docentes suelen caracterizar a los adolescentes con una imagen negativa o desde la carencia. Esta imagen deficitaria de los niños en situación de pobreza que construyen muchos docentes afecta no solo sus aprendizajes, sino que les impide posicionarse como agentes con capacidad de modificar su contexto social más inmediato (Landau y Pini, 2006; Pini con Panico, 2008). Para superar esta situación, se requiere la construcción de un enlace entre las trayectorias vitales y educativas,



entre los sistemas de producción de sentidos (en particular los comunicacionales) que incluyen a los jóvenes en su vida cotidiana y la oferta escolar formal. A través de esta línea de investigación, que ya lleva varios años, se busca contribuir a que la escuela brinde a los jóvenes de diferentes sectores sociales espacios culturalmente ricos y significativos para la constitución de subjetividades, que permitan el ingreso al mundo adulto (Pini y Musanti, 2012).

Las articulaciones entre lo educativo y la cultura constituyen para Huergo (2005) la clave de análisis del diagnóstico, planificación y gestión de procesos de Comunicación/Educación, con un apartado específico para los equipamientos culturales y referentes educativos. Coincidimos con su afirmación de que “El equipamiento cultural es un tipo de articulación construida entre sujeto y mundo, una prolongación mundana del sujeto y, por lo tanto, lleva su histórica marca” (275). Esto implica un juego permanente y multifacético entre equipamientos culturales y disposiciones subjetivas. Al mismo tiempo, se registra un histórico reconocimiento negativo o negación de las culturas populares desde el ideario sarmientino, así como una inferiorización desde el desarrollista. Huergo se basa tanto en Taborda como en Freire, y también en Laclau, para reivindicar el reconocimiento “como conjunto de prácticas y procesos culturales que sirven de referencia educativa, y en cuanto ellos y por ellos los sujetos se identifican y se forman”. Taborda lo asume como “percepción crítica de las vinculaciones entre lo cultural comunal y lo político [...] en tanto multirreferencialidad educativa” (279) y señala el discurso hegemónico que considera a los jóvenes disruptores irracionales de la institucionalidad educativa. Para Freire es la mediación entre el diálogo cultural y el diálogo político: “precisamente en el reconocimiento, en su sentido estratégico, es donde se juega la articulación entre culturas populares y luchas colectivas” (278).

En el terreno del currículo y la docencia, en mi experiencia ha sido fundamental la creación de un programa de posgrado en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM), en el convencimiento de que cada vez es más necesaria una formación teórico-práctica-crítica-reflexiva en Educación/Comunicación para nuestros docentes y formadores. Tanto educadores como comunicadores, diseñadores gráficos, artistas y creadores de las diferentes ramas están ingresando al sistema educativo a ocupar nuevos espacios y resulta auspicioso que lo hagan con una formación mucho más integrada que la que tuvimos sus predecesores. Se destaca la necesidad de la alfabetización en medios de comunicación, como una forma de alfabetización crítica –en particular el nivel superior–, en conexión con los planteos de Paulo Freire sobre la “lectura crítica del mundo” y la “pedagogía crítica”. Estas posturas significaron para muchos educadores en los años setenta y ochenta, “el desafío de revisar sus concepciones y perspectivas acerca de la alfabetización a fin de comprender el papel ideológico que esa capacidad desempeña en la producción y distribución del poder económico, político y cultural” (McLaren, 1994, 53). Desentrañar los mecanismos que construyen los mensajes que transmiten ideología desde los medios y elaborar otros mensajes es parte de una tarea que requiere formación y experiencia en análisis político y discursivo.



También en este caso, vemos expresada la idea que nos anima. Se trata de que el valor educativo de las acciones estratégicas no radica principalmente en los mecanismos o dispositivos que las componen, sino en los objetivos o proyectos políticos más amplios que representan y por los sistemas discursivos en los que se inscriben (Huergo, 2005: 284). Esto permite desnaturalizar las instituciones y dismantelar los sentidos de las políticas culturales y educativas, así como las condiciones dominantes de la producción cultural y la potenciación de experiencias en sentido contrahegemónico. “En el núcleo del proyecto político está el diálogo, como acción educativa estratégica en la medida en que es una mediación de experiencia y lenguaje en la constitución de otros modos de subjetividad, transformadores o resistentes” (285), basados en el reconocimiento del otro y en la responsabilización por la parte que nos toca en su formación. Para finalizar esta apretada pero expresiva síntesis de exploraciones vitales y caminos que convergen y se cruzan, solo me queda el agradecimiento por poder seguir pensando y elaborando sobre sus ideas, alimentando el campo, a la vez que lamentar que físicamente solo conversamos una vez, proyectando planes y encuentros para un futuro que parecía interminable.

Además de problematizar y conceptualizar los fenómenos relativos al campo de la Comunicación/Educación en relación con las estructuras y las prácticas sociales, nuestro análisis se orienta a develar rupturas y contradicciones que abren posibilidades de transformación de las situaciones injustas. Por eso, también proponemos formas creativas y productivas de inserción y utilización de prácticas discursivas diferentes, herederas de pedagogías transformadoras y compromisos más democráticos.

Bibliografía

- Chouliaraki, L. y N. Fairclough (1999), *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*, Edinburgh, UK, Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (1989), *Language and power*, London y New York, Longman.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*, Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, N. (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*, London y New York, Longman.
- Fairclough, N. (2003), *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. New York & London, Routledge.
- Huergo, J. A. y M. B. Fernández (2000), *Cultura escolar, cultura mediática /Interseccione*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J. (2001) (ed.), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.



- Huergo, Jorge (2005), *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Lambruschini, G. (1995), "Comunicación y educación", en María T. Quiroz *et al.* (1995), *Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Landau, M. A. y M. E. Pini (2006), *La política y los docentes en la integración de tecnologías de información y la comunicación en el sistema educativo*. En Actas del VI Seminario da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO), UERJ, Río de Janeiro, 6 y 7 de noviembre de 2006. Disponible en: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/La_pol%EDtica_los_docentes.pdf.
- Mata, M. C. (2005), "Prólogo", en Jorge Huergo, *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- McLaren, P. (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Rei Argentina, IDEAS, Aique Grupo Editor.
- Pini, M. E. (comp.) (2009), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico*, San Martín, UNSAM Edita.
- Pini, M. E. con B. Panico (2008), *La escuela pública que nos dejaron los 90. Discursos y prácticas*, Buenos Aires, UNSAM Edita.
- Pini, M. E. y S. Musanti (2012), "Construcción del sujeto de la educación secundaria. Consumos culturales, cultura escolar y tecnología digital", en Mas Rocha, Gorostiaga, Tello y Pini (comps.), *La educación secundaria como derecho*, Buenos Aires, Stella-La Crujía, pp. 299-322.
- Quiroz, M. T. (1995), "Educar en la comunicación, comunicar en la educación", en María T. Quiroz *et al.* (1995), *Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Quiroz, M T., Schmucler, H., Entel, A., Lambruschini, G., Alfaro, R. M. (1995), *Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Rogers, R. (2003), *A critical discourse analysis of family literacy practices: Power in and out of print*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Rogers, R. (2004), *An introduction to critical discourse analysis in education*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Rogers, R. (2009), "Análisis crítico del discurso en la investigación educativa", en Mónica Pini (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico*, San Martín, UNSAM Edita.
- Rogers, R. (2011), *An introduction to critical discourse analysis in education*, Second Edition, NY, Routledge.



- Van Dijk, T. (1985) (ed.), *Discourse and communication. New Approaches to the Analyses of mass media and communication*, Berlin y New York, Walter de Gruyter.
- Van Dijk, T. A. (1997) (ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, Vol. 1, London, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE.
- Van Dijk, T. A. (2003), *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel.
- Van Dijk, T. A. y I. Rodrigo Mendizábal (1999), *Análisis del discurso social y político*, Quito, Ecuador, Ediciones ABYA-YALA y Escuela de Comunicación Social, Universidad Politécnica Salesiana.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003) (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.

