

Comunicación/Educación: desafíos de un campo en tiempos revueltos

Eva Da Porta

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

evadaporta@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos abordar el desafío que propuso Huergo (1998) de designar el campo Comunicación/Educación a partir de una relación barrada en lugar de vincularla con la conjunción “y”. En ese marco nos detenemos en señalar que esa relación debe considerarse en el marco de dos dimensiones que la contienen que son la dimensión de lo político y lo cultural. Posteriormente y a partir de esas reflexiones nos proponemos revisar algunas categorías teóricas que consideramos significativas para poder dar cuenta de las transformaciones culturales contemporáneas. Trabajamos con la categoría de tecnicidades, propuesta por Martín Barbero y problematizamos las perspectivas sobre la subjetividad que sostiene el campo Comunicación/Educación a partir de considerar su dimensión discursiva, la centralidad de la experiencia y la apropiación y producción cultural como dos modalidades contemporáneas de lo subjetivo.

Palabras clave: Comunicación/Educación – lo político y lo cultural- tecnicidades – subjetividad.

La invitación que nos hizo hace ya 20 años Jorge Huergo (1998) a trabajar desde el par barrado Comunicación/Educación sigue siendo una incitación al pensamiento y también una apuesta programática que debemos continuar quienes intentamos seguir esos pasos. El desafío no es simple porque la barra entre Comunicación y Educación más que llevarnos a un campo académico estable, nos plantea un conjunto de problemas teóricos, epistemológicos, políticos; los activa, los convoca, nos pone de cara a la realidad social con un conjunto de preguntas más que con respuestas. Por lo que, asumir ese estado de interrogación permanente, quizás no sea una buena apuesta para quienes buscan reducir la pluralidad de los fenómenos sociales a algunas variables o a la cohesión de un campo disciplinar. Por el contrario es un posicionamiento indispensable para quienes asumen como parte del trabajo

intelectual la heterogeneidad de los “ensamblajes” de aquello que denominamos realidad social y las precariedades teóricas con que las que intentamos comprenderlos y nombrarlos. Hay una convocatoria a la producción teórica y reflexiva permanente en la conformación de un campo académico que se define en un espacio de transición, en un tercer lugar, un espacio liminar, en parte similar a lo que Homi Bhabha llama un “tercer espacio”. Para este autor ese espacio es:

un espacio liminar (escalera, puente, baranda, pórtico, pasaje o membrana) que permite hacer asociaciones entre ciertas divisiones binarias y establecer sendas entre una cosa y otra. Los terceros espacios son espacios intersticiales, entremedios que “despliegan y desplazan la lógica binaria mediante la cual suelen construirse las identidades de la diferencia (...) (Arcila, 2014, p. 2)

La misma constitución de este dispositivo analítico Comunicación/Educación, en tanto espacio liminar crítico entre teoría y práctica, nos plantea la necesidad de actualizar constantemente los debates teóricos, las encrucijadas políticas y analizar y reconocer las experiencias que emergen y que pueden ser caracterizadas en ese horizonte de comprensión. En ese sentido el estrecho vínculo entre intervención e investigación, como un rasgo constitutivo del campo es otro rasgo de liminaridad, pues las tensiones entre la posición teórica y la apuesta política es parte de su constitución como campo y es justamente lo que le imprime dinamismo, complejidad y un compromiso doble con la producción de teoría pero también con la praxis.

Asumiendo entonces la apuesta que nos hace Jorge Huergo a asumir ese tercer lugar donde las especificidades comienzan a diluirse, pero se resisten, donde los tiempos históricos y teóricos disciplinares se tensionan y donde la espacialidad en común, abre un juego de interacciones y traducciones es que nos proponemos revisar algunos núcleos y debates actuales del campo Comunicación/Educación. Pensar desde las articulaciones implica situarse en un lugar descentrado, sin jerarquías estables, con regiones ciertamente móviles y no exentas de conflictos entre las identidades que se cruzan, pero también es transitar por una zona de emergencias que solo pueden generarse en ese cruce particular. En este artículo proponemos que si bien, el campo Comunicación/Educación es una zona emergente no lo es en cualquier sentido y a cualquier costo. Hay una historia del campo y un posicionamiento asumido que, como dice Stuart Hall para los estudios culturales, nos muestran que “hay algo en juego” (Hall, 1992, p.279) En lo que sigue nos detendremos en el análisis de algunas dimensiones que consideramos en cierto modo constitutivas del campo junto a algunas

categorías que hoy parecen tener cierta capacidad estratégica para abordar algunos procesos de transformación social contemporáneos.

1. Lo político y lo cultural: dos dimensiones constitutivas

Plantear la relación Comunicación/Educación implica en primer lugar una operación teórica, un “salto teórico” diremos parafraseando a Schmucler cuando en 1984 nos proponía casi de modo inaugural trabajar desde la perspectiva Comunicación/Cultura. Esta perspectiva abrió una puerta que Huergo se atrevió a atravesar, no sin antes asegurarse de llevar en las alforjas ciertas tradiciones del campo, y es la que hoy nos permite situarnos en ese lugar intersticial, crítico, inestable y creativo. Nos dice Schmucler que ese salto que implica la barra:

(...) presupone el peligro de desplazar las fronteras. Pero, justamente, de eso se trata: de establecer nuevos límites, de definir nuevos espacios de contacto, nuevas síntesis en vez de insistir en una especialización reductora, se propone una complejidad que enriquezca. (1984, p.8)

En ese espacio barrado, donde lo interdisciplinario no alcanza a dar cuenta de lo que allí ocurre con los saberes, se abre un campo de interrogación y un campo de cooperación donde las disciplinas pierden las jerarquías y los límites para contribuir a la comprensión de los fenómenos y formar parte de una relación teórica colaborativa. Es un espacio donde se “pretende hacer estallar los frágiles contornos de las disciplinas” y en el cual la barra, genera una “fusión tensa” entre los elementos que acepta la distinción pero “anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado”. Este espacio barrado abre, como nos señala el autor “un nuevo espacio teórico y un nuevo modo de comprender y estimular las prácticas sociales colectivas o individuales”. (Schmucler, 1983, p. 4, 8).

Tomando el gesto de Schmucler, no de manera casual sino también como un posicionamiento que luego analizaremos, Huergo nos invita al articular con la barra ambas disciplinas a reconocer esos fenómenos que se constituyen en el encuentro de ambos procesos. Es que esa operación es la que nos permite no solo comprender, si no analizar y también estimular un conjunto de fenómenos que no pueden ser abordados desde las disciplinas por separado pues se dan de modo concomitante y articulado involucrando procesos de comunicación y de educación simultáneamente.

En ese sentido, y a fin de reconocer el valor de esa operación teórica es importante recordar que el campo Comunicación/Educación no es el resultado de la producción académica

de dos disciplinas sino que es un entramado de prácticas, políticas y discursos que se han ido constituyendo, al menos en América Latina en las luchas políticas y culturales vinculadas a los procesos emancipatorios.

Este campo entonces designa un conjunto procesos sociales que no pueden conceptualizarse y analizarse por separado porque se estaría reduciendo uno de sus componentes constitutivos. Ese hallazgo teórico ya está presente en la temprana obra de Paulo Freire y es un saber político y teórico que es parte ya del acervo del campo latinoamericano. Paulo Freire nos dice: “La educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. (1972, p.77) Ese anudamiento entre Educación y Comunicación que es el núcleo conceptual de esta perspectiva no puede pensarse en términos ontológicos o esencialistas si no en términos políticos, en el marco de las disputas por la hegemonía y las formas de imposición simbólica del poder. Fue Paulo Freire, si es que existen los comienzos en el mundo de las ideas, quien abrió esta serie articulada al encontrar la centralidad de los procesos de comunicación en el vínculo educativo. En su emblemático texto *Comunicación o Extensión* (1972) lo plantea con claridad al señalar:

(...) la función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujeto cognoscentes, con el objeto cognoscible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo. La relación, gnoseológica, por esto mismo, no termina en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre los sujetos, a propósito del objeto.
(p.73)

Ahora bien, ese vínculo constitutivo no puede ser definido en términos ontológicos como propio de toda práctica que se presente como educativa, sino que debe ser comprendido en su articulación histórica desde una perspectiva político-cultural en tanto designa “pugnas históricas por lo que es el sentido de lo que es la comunicación en relación con la educación”. Por ello, frente a la proliferación de perspectivas instrumentales, didactizantes, que neutralizan el sentido político de la relación, es importante recordar su vínculo con experiencias y proyectos emancipadores en América Latina considerando que ambas dimensiones responden a un “trabajo político liberador” como nos dice Huergo (2003). En épocas de neoliberalismo y restauración conservadora, donde los procesos de transformación parecen licuarse en las vueltas de la lógica global, mercantil y privatizadora se vuelve necesario recuperar las

memorias del campo, señalando que en su matriz política se encuentran dos procesos vinculados: la educación popular de matriz freireana y la comunicación alternativa vinculada a procesos emancipatorios y de promoción comunitaria en América Latina. Ambos procesos comparten la preocupación política por transformar las condiciones de inequidad e injusticia de las clases y sectores subalternos de la región.

En estrecho vínculo con la perspectiva freireana, el campo Comunicación/Educación se encuentra constitutivamente vinculado a la perspectiva Comunicación/Cultura lanzada a comienzos de los 80 por Schmucler, pero que arrastra profundas tradiciones en la región. Es a partir de la obra de autores como Jesús Martín-Barbero (1987, 1996), Néstor García Canclini (1982, 1990, 1991, 2004), Renato Ortiz (1997, 2004) Beatriz Sarlo (1988, 1992, 1994) hoy Rosana Reguillo (1991, 2000, 2005, 2012), entre otras y otros autores, que los procesos comunicacionales pueden comenzar a pensarse de modo sistemático y crítico desde la dimensión cultural. De diversas formas, y con el antecedente siempre presente de Gramsci y los estudios culturales de Birmingham y, es que este pensamiento convoca a analizar los procesos comunicacionales en las matrices y las prácticas culturales y en los modos de producción del sentido de las comunidades atravesadas por las marcas históricas de la localidad y las lógicas mundializadoras de lo tecno mediático. Este marco teórico complejo y plural abre el campo Comunicación/Educación a numerosos interrogantes que hoy nos atraviesan y que terminan de encuadrar la dimensión política, entendida hoy en términos de lucha por el poder y la imposición hegemónica.

Si entonces hay algo así como un campo articulado de Comunicación/Educación, las prácticas y procesos sociales que lo conforman deben poder analizarse tanto desde la dimensión política como desde la cultural, como marcos de comprensión que sobredeterminan y condicionan estos fenómenos. Sin embargo, y recuperando la tradición crítica del campo, tanto lo cultural como lo político obran también como posicionamiento intelectual no solo como dispositivo analítico. Es Stuart Hall quien lo dice claramente cuando señala que “hay algo en juego” en la producción teórica y es la búsqueda de un posicionamiento político frente a la agencia social y a la coyuntura política del presente que busca la transformación social. (Hall, 1992, p.2-3). Esto define para la producción académica un espacio de tensión entre la intervención y la investigación que no busca resolverse si no alimentarse y potenciarse de modos creativos, no siempre bien recibidos por el campo académico. De modo concomitante y fundamentalmente a partir de la obra de Martín-Barbero y García Canclini y con la perspectiva

freireana como antecedente,¹ se plantea para el campo un reconocimiento de la productividad cultural de los sectores populares y de los complejos modos en que, en condiciones de desigualdad, dan sentido a sus contextos de vida. Si bien, este planteo es afín a los estudios culturales ingleses desde sus inicios², es particularmente significativo el trabajo que hacen estos autores de reconstrucción y reconocimiento de las características de las culturas populares latinoamericanas, de sus mestizajes con la cultura de masas y las lógicas del mercado y la hegemonía que obran como marcas constitutivas del campo que estamos considerando. En ese punto, el campo Comunicación/Educación reconoce las tensiones que genera “asumir al trabajo intelectual y teórico como práctica política”.

En las últimas décadas podríamos decir que esa doble inscripción del campo en la dimensión política y en la cultural se ha visto redefinida una y otra vez en nuestra región por un proceso político complejo con marchas y retrocesos. Nos referimos a los debates en torno al rol estratégico del estado, a la necesidad de la participación ciudadana en el diseño de las políticas públicas y fundamentalmente a la ampliación de los derechos sociales que llevaron a reenmarcar el posicionamiento en torno a las demandas sociales y al diseño de políticas por el Derecho a la Educación y el Derecho a la Comunicación. La re-enunciación de ambos derechos y las luchas de distintos sectores sociales por su efectividad en leyes, políticas públicas y programas marcan, entrando al siglo XXI, unas renovadas maneras de repensar al campo fundamentalmente a partir de restitución del Estado y de lo público como instancias centrales para la efectivización de esos derechos. De esta época, es el libro “Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico” (Da Porta, 2011) que reúne un conjunto de artículos que abordan estos interrogantes, destacándose allí la voz de Jorge Huergo que se interroga con preguntas, que hoy casi diez años después, debemos volvernos a hacer pero a la luz de las contramarchas que estamos viviendo. Huergo nos decía:

Los paradigmas populares están en plena ebullición y crecimiento, tanto desde las iniciativas estatales, desde los movimientos sociales, como desde la restitución de los espacios públicos y de las nuevas formas del campo de la palabra. ¿Cómo asumimos y

¹Aquí no podemos extendernos, pero existen otras genealogías en América Latina que han contribuido a la conformación de este campo. Por una cuestión de economía del trabajo y de significatividad señalamos estas. Jorge Huergo las ha recuperado en numerosos textos y particularmente en (2005) *Cultura, Comunicación y Educación: una genealogía* disponible en <https://jorgehuergo.blogspot.com/>

²Baste citar la inicial obra de Hoggart, R. (1960) “The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life” o la de Thompson, E. P (1963) “The making of the English Working Class”.

trabajamos, parafraseando a Freire, la dimensión comunicacional y educativa del trabajo político?

Hoy, con las democracias rápidamente debilitadas en casi toda la región, frente al embate del capital financiero a los estados nacionales y con una profunda reconfiguración política y cultural de las grandes mayorías populares, es necesario volver a preguntarnos por las coordenadas del campo y revisar sus categorías para poder dar respuesta a la destrucción de lo público y al retroceso de derechos que parecen nuevamente, como en la década de los 90, volver a tomar nuestra región. En ese sentido el campo Comunicación/Educación asume una perspectiva coyunturalista como la que plantean Hall y Grossberg (2009) para los estudios culturales contemporáneos. Esa perspectiva busca alcanzar una comprensión crítica de las relaciones que, en un momento histórico determinado, definen un contexto particular. En nuestro caso, el contexto está claramente definido por la región latinoamericana. Es así que se asume un claro “compromiso con la apertura y la contingencia de la realidad social donde el cambio es lo dado o la norma”. (Grossberg, 2009, p. 28)

En ese punto sostenemos que los estudios de Comunicación/Educación son estudios del presente y allí es donde radica el mayor desafío pero quizás la mayor fortaleza pues ofrece un conjunto de herramientas teóricas o categorías potentes para abordar la contingencia y el cambio social.

2. Abriendo la caja de herramientas

En este último apartado nos proponemos recuperar algunas categorías teóricas que pueden operar como herramientas para comprender el presente y dar respuesta a ciertos procesos de retracción de la cultura y recrudescimiento de los mecanismos de poder, pero también al reconocimiento de la resistencia y la emergencia allí donde solo se exhibe la dominación. En ese punto es que reconocemos el valor de la teoría no como una metanarrativa ajena a lo que relata si no como una caja de herramientas que nos permite penetrar y participar en las tramas de lo social. Asumimos aquí la propuesta de Foucault quien señala:

Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas. (1985, p. 85)

Aquí la teoría no es un sistema, es un conjunto de categorías en red que intentan comprender la complejidad del cambio social desde el cruce entre Comunicación/Educación como una clave que permite reconocer los modos en que los procesos de interpelación y de construcción de sentidos (Huergo, 2003) se vuelven hoy espacio de disputa y arena de dominación y resistencia. En ese punto, el vínculo con la teoría no es pragmático ni aplicativo, es un vínculo dialógico, crítico más cercano a la interrogación, que a la explicación tranquilizadora. Stuart Hall nos dice: “La única teoría que vale la pena tener es aquella con la que uno tiene que luchar, no aquella de la que uno habla con una fluidez profunda” (1992, p.12)

Ahora bien en el marco de las transformaciones sociales, culturales, políticas y técnicas de las últimas décadas creemos que se hace necesario revisar algunos núcleos conceptuales que nos vienen guiando en este mapa nocturno. En ese marco es que a modo de cierre nos vamos a detener en dos de ellos y en una red de categorías asociadas.

Las tecnicidades

La primera categoría que nos interesa re TRABAJAR es la de tecnicidad, o quizás en plural como la enuncia Martín-Barbero, la de tecnicidades, pues allí en torno a lo técnico es que hoy se anudan numerosos procesos de Comunicación/Educación que vuelven necesaria una reflexión sobre esta dimensión de la cultura en el marco de los contextos actuales. Las tecnicidades están presentes ahí en la constitución misma del campo como una dimensión casi espectral, diría Derrida (1997), que nos interpela y nos problematiza. Nos interpelan porque ponen en crisis la perspectiva humanista que caracteriza a nuestro campo, fundamentalmente por su matriz freireana, que recupera al diálogo y al encuentro interpersonal como la matriz educativa más significativa. Las tecnicidades hoy atraviesan transforman y dislocan los vínculos intersubjetivos porque inciden allí en el seno de la capacidad discursiva y comunicacional.

Creemos que en nuestro campo hay un límite allí para comprender cómo operan las tecnicidades si las seguimos considerando en términos opositivos respecto de la comunicación humana. Explorar conceptualmente este término y revisar los paradigmas desde los cuales problematizamos las tecnologías, parece un imperativo en estos tiempos, pues un modelo binario hombre/máquina, humanidad/tecnología, cultura/técnica nos limita la capacidad comprensiva de fenómenos complejos e híbridos, donde ambas dimensiones no son polos si no instancias de un continuum, una condición de la otra.

En ese sentido, las tecnicidades podrían pensarse como un tercer término en el par barrado Comunicación/Educación. Un tercer espacio conceptual que problematice y dinamice

las relaciones entre ambas dimensiones y que, al tensionarlas, nos permite enriquecer los debates, las preguntas y las búsquedas. ¿Cuánto se alteran los procesos educativos atravesados por tecnicidades? ¿Y los procesos de producción de sentido? ¿Las formas de la comunicación?

Martín-Barbero nos dice:

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural: la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (2002)

Las tecnicidades no son las técnicas, ni las tecnologías, ni los dispositivos técnicos, sino que son los saberes sociales, las prácticas culturales, los poderes en juego, los sentidos dominantes pero también los resistentes que se condensan, se potencian o se silencian en los dispositivos técnicos y los contextos que se crean en torno a ellos. Son sus historias y sus presentes. No son sus usos únicamente, lo que entendemos como sus apropiaciones. Las tecnicidades implican algo más que usos. Son, como nos dijo Martín Barbero (2002) hace ya unos años, una de las mediaciones constitutivas de nuestra cultura contemporánea. Y en ese punto no solo habitan, atraviesan constituyen y desafían a las prácticas comunicacionales, sino también a la educación. Los procesos educativos están siendo interpelados no sólo por la enorme cantidad de contenidos disponibles dislocados y diseminados sino también por los modos en que se transmite, se legitima y se produce el conocimiento. (Martín Barbero, 2003)

Trabajar con el concepto de tecnicidades nos permite salir de la lógica dual y teleológica medios-fines que nos lleva a pensarlas según los efectos logrados. Si pensamos en las tecnicidades como las formas culturales, políticas, sociales, rituales en que las tecnologías se hacen parte de la vida social es posible reconocer cuestiones que son centrales hoy para el campo Comunicación/Educación y que la historia de este posicionamiento político/académico nos permite recuperar como problemáticas propias de las cuales tenemos mucho que decir, investigar, denunciar y transformar.

Pensar las técnicas desde las tecnicidades nos lleva a explorar de qué modo se articulan con las subjetividades, es decir con los deseos, los temores, las aspiraciones, las expectativas futuro y las creencias, es decir con los modos de ser y de estar que están atravesados y constituidos por esas tecnicidades.

Las subjetividades contemporáneas

Aquí es cuando recuperamos un segundo núcleo conceptual vinculado a los dispositivos subjetivos que hoy se desarrollan en esos vínculos que se entablan con las tecnicidades. Las tecnicidades que habitan y constituyen los distintos escenarios sociales de comunicación/educación traen consigo distintas procedencias, herencias, poderes que se hace necesario explorar y mirar críticamente en cada territorio puesto que los saberes técnicos no solo son procedimentales, en tanto nos ayudan a resolver problemas prácticos sino que también desarrollan afectividades, sensibilidades, socialidades, potencialidades subjetivas. Hoy la subjetividad se constituye en estrecha relación con estos vínculos, por lo tanto es necesario explorarla, trabajar esa categoría porque es central a la hora de pensar prácticas o procesos de Comunicación/Educación como procesos de sujeción y de subjetivación a la vez (Da Porta, 2015). Las categorías provenientes de la comunicación como las de receptor, público, usuario o destinatario no alcanzan hoy a caracterizar las numerosas posiciones subjetivas que asumimos en los vínculos comunicacionales. Tampoco ya las de aprendiz, estudiante o educando refieren con precisión a las posiciones asumidas en vínculos pedagógicos informales atravesados y constituidos en esas mediaciones culturales que son las tecnicidades. Allí, es posible reconocer dispositivos de interpelación en procesos educativos invisibilizados, pedagogías solapadas en formas del entretenimiento o de la tecnodiversión que es necesario explorar con nuevas figuraciones teóricas. Lo que ocurre es que la proliferación de dispositivos tecno-discursivos, en su aparente diversidad y pluralidad estética y expresiva, hace que sus modelos pedagógicos queden solapados en la multimodalidad de sus discursos. A modo de ejemplo podemos citar la “pedagogía de la crueldad” que la antropóloga Rita Segato encuentra en ciertos géneros noticiosos y de espectáculo televisivo que al espectacularizar y repetir noticias sobre hechos violentos incitan a los espectadores a una mimesis del hecho a la vez que forman una mirada sin empatía con las víctimas. Nos dice Segato: “No es que el ojo del público sea cruel y rapiñador, sino que se lo enseña a despojar, a rapiñar, a usar los cuerpos hasta que queden solo restos; es una pedagogía porque ese público está siendo enseñado” (2016).

Estas pedagogías tecnomediáticas requieren ser analizadas y desentrañadas y para ello se vuelve central que, desde el campo Comunicación/Educación, podamos revisar las categorías desde las cuales analizamos y consideramos a los sujetos y los procesos educativos y comunicacionales que realizan al participar de esos dispositivos. Si bien la categoría de “interpelación” tomada de Buenfil Burgos a partir del planteo de Althusser es ya

parte constitutiva del aparato teórico del campo (Huergo, 2003) se vuelve necesario revisar lo que ocurre luego de que la interpelación se pone en movimiento. Por ello, creemos que es momento de profundizar sobre las teorías de la subjetividad con las que nos manejamos, pues la complejidad del momento actual así lo requiere en tanto la subjetividad ha devenido uno de los territorios centrales de las disputas del capitalismo contemporáneo. En ese punto, tres caminos vinculados nos brindan numerosas posibilidades exploratorias para un campo preocupado por los modos en que las/los sujetos se modelan y crean sentido en procesos que denominamos de Comunicación/Educación.

La dimensión discursiva de la subjetividad

El primero, ya transitado por los estudios culturales ingleses y fundamentalmente por Stuart Hall (2003) es el que nos lleva a considerar la constitución subjetiva en estrecho vínculo con la capacidad discursiva. Como señala Reguillo (2000) el acceso al sujeto por el discurso se nos presenta como una vía metodológica y teórica productiva para una perspectiva preocupada por la dimensión social de la subjetividad pues permite acercarnos a su constitución a partir de las matrices de significación socialmente constituidas que los sujetos actualizan en sus vidas diarias. (p. 4) Para esta concepción discursiva de la subjetividad, el sujeto no es la condición de posibilidad del discurso, sino que es el mismo discurso el que le fija la posición del hablante y lo constituye subjetivamente. Larrosa precisa esta perspectiva de la siguiente manera: “El sujeto es una variable del enunciado. Y son esos emplazamientos, esas posiciones discursivas, las que literalmente constituyen al sujeto en la misma operación en la que asignan un lugar discursivo”. (1995, p. 304) Con ello, no estamos desconociendo la constitución social y material de la subjetividad, sino tan sólo estamos señalando su dimensión discursiva y la posibilidad que brinda esta perspectiva para acceder a su estudio y de ese modo poder desplazarnos de ciertas miradas sustancialistas³ de los sujetos, entendidos como receptores, usuarios, estudiantes o ciudadanos. Pensar la subjetividad desde los discursos que generan los/las sujetos es un aporte significativo al campo Comunicación/Educación pues permitiría reconocer las improntas de ciertos discursos sociales en la conformación subjetiva corriéndonos de categorías como intención, conciencia o identidad que ya no pueden dar cuenta de las numerosas, diversas y hasta contradictorias posiciones subjetivas que asumimos en las

³Por miradas sustancialistas nos referimos a aquellas que no problematizan la relación del concepto con el referente.

socializaciones múltiples y a menudo complejas (Lahire, 2007, p 23) que definen la vida contemporánea.

La centralidad de la experiencia en los procesos de formación subjetiva

El segundo camino teórico que creemos productivo para enriquecer la mirada sobre la subjetividad es el definido por la noción de experiencia puesto que no sólo es el discurso el que constituye al sujeto sino también la experiencia *de sí mismo/a* que la/el sujeto pueda hacer. La experiencia, es aquello que *le pasa al sujeto, mientras le pasa*, y en ese proceso que es un verdadero acontecimiento, se transforma. Larrosa, nos dice que el sujeto que atraviesa una experiencia se ve afectado por aquello que pasa, la experiencia supone un acontecimiento que es externo pero que afecta a la subjetividad. La transforma. Por ello la/el sujeto puede dar cuenta de ello, porque lo afecta, tiene efectos sobre sí mismo, en lo que cree, en lo que siente, en lo que piensa. (2006) La experiencia implica procesos de subjetivación a través de los cuales los sujetos se configuran.

Aquí destacamos en primer lugar los aportes de Michel Foucault en torno de los procesos de subjetivación quien considera que se da un enlace entre subjetividad y experiencia puesto que el sujeto se va constituyendo partir de un conjunto de condiciones y prácticas que definen su propia interioridad como una experiencia de sí mismo. (Larrosa, 1995, p. 288) Ahora bien ¿cómo se constituye esa experiencia de sí? Para Foucault "(...) es el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad". (Larrosa, 1995, p. 270). He ahí un plan de trabajo para explorar la subjetividad contemporánea en el marco de experiencias de comunicación/educación definidas por discursos y prácticas prescriptivas y formas de la subjetividad que la cultura dispone y los/las sujetos se apropian a través de diversas prácticas que los modelan y que son vividas y significadas como experiencias.

La apropiación y la producción cultural: modos de la subjetividad contemporánea

Ahora bien y para finalizar con este recorrido conceptual creemos que también es necesario profundizar en los modos en que la subjetividad contemporánea se desenvuelve en el marco de la cultura mediatizada, de las tecnicidades y las condiciones materiales y técnicas que la configuran. Nos referimos a los procesos de apropiación de los saberes y de los sentidos disponibles, a las formas en que los sujetos ingresan en la trama simbólica de la

cultura y la vuelven propia. Frente a un entorno comunicacional y educativo hiperdesarrollado se vuelve central explorar las diversas formas en que la cultura se deviene un recurso propio. Sin embargo, estos modos de ser en la contemporaneidad no son suficientes para reconocer todas las dimensiones que atraviesa la experiencia subjetiva. En ese punto deviene central el desarrollo de investigaciones que se piensen en un doble recorrido que considere las diversas y condicionadas formas en que las/los sujetos se apropian de la cultura y se insertan en la trama social y también aquellos modos en que asumen un rol más activo, de productores de cultura. Es necesario pensar en términos productivos la experiencia contemporánea, pues allí parece radicar parte de la condición subjetiva actual, en la capacidad de tomar lo que la cultura ofrece o en llegar por distintas tácticas a aquello que la cultura niega. Si la producción cultural, implica apropiación de sentidos, prácticas de representación y materialización discursiva del sentido (Chartier, 1992; De Certeau, 1979; Williams, 1980) se vuelve necesario contar con dispositivos teóricos y metodológicos adecuados para reconocerla. En ese sentido los aportes de De Certeau (1979) son centrales para analizar estos procesos pues permiten reconocer la productividad cultural considerando los usos y el consumo, la creatividad cotidiana y la operatividad de esas prácticas, todas dimensiones significativas para estudiar experiencias de comunicación/educación. Sin embargo, esa perspectiva no es suficiente puesto que la productividad cultural hoy no se limita a la vida cotidiana si no que se desarrolla en el espacio público mediatizado. En ese espacio abandona el silencio y la invisibilidad doméstica y comienza a disputar sentidos y representaciones. Por ello, es también significativo a la hora de analizar la productividad cultural de los sujetos contemporáneos considerar la capacidad de agencia, de reproducción o de resistencia particularmente en su relación con los medios y las tecnologías de la comunicación. En ese marco consideramos a modo de hipótesis que asumir un posicionamiento subjetivo como productor/a cultural favorece el desarrollo de procesos de reconfiguración de la experiencia-de -sí (Larrosa, 1995) y de los otros, en tanto estas prácticas les permiten reflexivamente mirar-se, analizar-se y visibilizar-se desde renovados marcos interpretativos (Da Porta, 2015) Este último aspecto deviene central en una perspectiva de Comunicación/Educación que tanto en su matriz freireana como culturalista reconoce y valora la capacidad de producción cultural de las/los sujetos como posibilidad emancipatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcila, M. T (2014) "Frontera, entrelugar o tercer espacio". *Agenda Cultural*. Enero de 2014. Colombia: Universidad de Antioquia. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/view/20432>
- Chartier, R. (1992) *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Editorial Gedisa, Barcelona
- Da Porta, E (2015) "Procesos de mediatización y constitución de subjetividades juveniles". *Revista Avatares de la Comunicación y la Cultura*. UBA octubre de 2015 Nro. 10 en línea: www.comunicacion.sociales.uba.ar
- Da Porta, E. (comp.) (2011) *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba: Ediciones Grafica del Sur.
- de Certeau, M. (1979) *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer* (1ªed). Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. "Poderes y Estrategias". *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Ed.
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Ed. Gedisa. Buenos Aires.
- García Canclini, N. (1991) *El consumo cultural en México*. Conaculta. México.
- García Canclini, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N.(1982) *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- Grossberg, L. (2009) "El corazón de los estudios culturales". *Tabula rasa*, nro.10 (enero-julio)
- Hall, S. (2003) "¿Quién necesita identidad?" en Hall, S. y Du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural*. España: Amorrortu.
- Hall, S (1992) "Cultural Studies and its Theoretical Legacies" en Grossberg, L, Nelson, C y Treichler, P (eds), *Cultural Studies*. pp. 277-294. Londres: Routledge. 1992. Trad. Arias Pérez
- Huergo, J. (2003) "Lo que articula lo educativo". Chaco: Incupo. Disponible en https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/huergo-jorge_lo-que-articula-lo-educativo.pdf
- Huergo, J. (1998). *Comunicación y Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, J. (2013) Entrevista realizada por la Facultad de Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=zEDQyIEpEU8>
- Lahire, B. (2007) "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". *Revista de Antropología Social* nro.16 (pp. 21-38)
- Larrosa, J. (2006) Bércena Orbe, Larrosa & Mèlich (2006) *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista Portuguesa de pedagogía, Años 40-1 (pp. 233-259)

- Larrosa, J. (ed) (1995) *Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Martín-Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones*. Grijalbo. Buenos Aires
- Martín-Barbero, J. ((1996) "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación". *Rev. Nómades*. Nro. 5. Bogotá.
- Martín-Barbero, J. ((2002) "Tecnificadas, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación del nuevo siglo", en *Diálogos de la comunicación*, Guadalajara: ITESO.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ortiz, R. (1997) *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza.
- Reguillo, R. (2012) *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo X
- Reguillo, R. (2005) *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica*. El (des)orden global y sus figuras. Guadalajara: ITESO.
- Reguillo, R. (2000) "Anclajes y mediaciones del sentido" en *Rev. Univ. de Guadalajara*. Número 17/Invierno 1999-2000. México
- Reguillo, R. (1991) *En la calle otra vez. Las Bandas juveniles. Identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: ITESO.
- Sarlo, B. (1994) *Escenas de la vida posmoderna: Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Sarlo, B. (1992) *La imaginación técnica: Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sarlo, B. (1988) *Una modernidad periférica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schmucler, H. (1984) "Un proyecto de comunicación/cultura." *Comunicación y Cultura*. (12), pp 3-8.
- Segato, R (2016) "En los medios existe una pedagogía de la crueldad" Disponible en <https://www.diagonalperiodico.net/cuerpo/30739-pedagogia-la-crueldad-mundo-duenos.html>
- Williams, R. (2000 [1975]). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.