

# Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación

por **Jorge Huergo**

## Resumen

Este artículo propone algunas coordenadas para recorrer el Congreso “Desafíos de Comunicación/ Educación en tiempos de restitución de lo público”. En un primer momento se hace breve memoria de las escenas fundacionales del campo en América Latina, para luego dar lugar a la caracterización de los tiempos de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político. En ese contexto, se señalan algunos malestares propios del campo de Comunicación/ Educación, que presentan los primeros desafíos para el mismo. A continuación, se proponen tres dimensiones a tener en cuenta hoy, que el Congreso considera como sus ejes transversales para la reflexión y el intercambio. La primera es la tecnicidad y los saberes; la segunda es la subjetividad y la tercera es la relacionada con los itinerarios del reconocimiento.

## Palabras clave

Memorias – contextos – tecnicidad – subjetividad – reconocimiento

## Abstract

*This article suggests a few theoretical and political coordinates to go through the “Desafíos de Comunicación/ Educación en tiempos de restitución de lo público” Congress. Firstly, a short presentation about memories of the foundational scenes of the field in Latin America. Then, the characterization of State restitution, public spaces and political subjects will be established. In this context, this article presents some discomfort that exists in the Communication/Education field as a challenge. Finally, there will be proposed three dimensions that the Congress considers its transversal axes for collective reflection and exchange: technicity and knowledge; subjectivity, and those that refer to the recognition itinerary.*

## Key words

*Memories – contexts – technicity – subjectivity – recognition*

Un Congreso es como un viaje. Nunca hay plena coincidencia entre el mapa que llevan los viajeros y la intemperie del recorrido. Como aquel viaje originario de Simón Bolívar con su maestro Simón Rodríguez por Europa: el punto de llegada suele transfigurarse en un punto de partida. El viaje de un Congreso no augura otra cosa que el inicio de otro viaje, acaso con la mochila más llena, o con promesas que siempre dan la cara a las memorias. ¿Cuáles son nuestras promesas y en vinculación con qué memorias?

¿Por qué el mapa de este viaje, que es un Congreso, lleva como título “Desafíos de Comunicación/ Educación en tiempos de restitución de lo público”? En cierto sentido, porque hay una memoria del campo de Comunicación/ Educación que nos conduce a las escenas fundacionales de ese campo, que tienen más del fragor de pugnas continentales, que de la apacible reflexión del escriptorio.

Este Congreso pretendió asumir el reto de pensar, hablar y crear este campo nuevamente como un campo estratégico. Como lo fue en el destino trazado en su nacimiento. Por eso

## Jorge Huergo

jorgehue@yahoo.com.ar

Profesor en Filosofía y Pedagogía y Magíster en Planificación y Gestión de la Comunicación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Director del Centro de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina.

Artículo:

Recibido: 14/10/2013

Aceptado: 5/11/2013

intentamos no ceder ante la trampa tecnicista, legado de fines del siglo pasado, ni al engaño que restringe el campo a meras cuestiones de usos, destrezas, didácticas, transmisiones. E intentamos no eludir la complejidad de prácticas, saberes, estrategias, políticas, así como la puesta en común de experiencias relacionadas con su densidad. Por eso propusimos abrir espacios para dialogar sobre las subjetividades, las tecnicidades, la institucionalidad, la discursividad, la formación, las memorias, las políticas públicas, los proyectos populares, la cultura mediática, las producciones.

### Las memorias fundacionales del campo Comunicación/ Educación

Una de las primeras invitaciones del Congreso fue a recuperar y reconfirmar la memoria de las luchas que configuran el campo de la Comunicación/ Educación, como campo político.

Si tuviéramos que referimos a la metáfora del “nacimiento” del campo, tenemos que reconocer todo un movimiento político-cultural vinculado a las radios populares y también educativas, que necesitamos rescatar para comprender nuestra situación presente. Experiencias como la de *Radio Sutatenza* (en Colombia, desde 1947) como la de las radios mineras en Bolivia (desde fines de los cuarenta), evidencian vinculaciones con la alfabetización, la educación formal y la educación popular. Muchas de estas radios se caracterizaron por constituir núcleos de reunión comunitaria y fueron, en el caso de las radios mineras, el eje de la convocatoria a las asambleas populares y a la lucha social. Se inscriben en el ideario de dar la voz a los oprimidos y de considerar a los medios como instrumentos de liberación. Comunicación/ Educación nace con esa convicción: inscribir las

prácticas, los medios, los procesos en las luchas por la liberación de nuestros pueblos.

El campo de Comunicación/ Educación en América Latina nace como estratégico, al calor de la lucha entre ese proyecto popular liberador y el proyecto desarrollista de fines de los años cincuenta y comienzos de los sesenta. Como es sabido, la hipótesis del departamento de Estado de los Estados Unidos, del MIT y de la Universidad de Stanford, entre otros, es que una de las estrategias de pasaje de las sociedades tradicionales (se refiere a las sociedades latinoamericanas) a una sociedad modernizada es la difusión de innovaciones tecnológicas. Uno de los supuestos es que la “tecnificación” produce un cambio en los modos de producción de las sociedades tradicionales; otro, es que los medios instalan en esas sociedades las nuevas ideas y formas de pensar, las conductas y prácticas modernas, los modos de consumo y los gustos propios de las sociedades desarrolladas.

Uno de los ejes del desarrollismo fue la incorporación de innovaciones tecnológicas y de aparatos técnicos en la educación, a la vez que una cultura de planificación (como racionalización de la relación entre medios y fines). El supuesto, en este caso, es que esas incorporaciones incrementan la calidad de la educación; una representación que se hizo hegemónica en América Latina y que está inscrita en nuestros cuerpos. A partir de allí, no sólo las políticas, sino el sentido común, anudaron **incorporación de medios y tecnologías con calidad de la educación**, desde una perspectiva marcadamente instrumental. Un anudamiento que permeó en organismos que impulsaron la comunicación/ educación, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (UNESCO) o el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), entre otros.

A la par, se desarrolló una amplia corriente de impugnación a la hegemonía desarrollista, que se desenvolvió en dos frentes “críticos”: uno fue el de la construcción de prácticas de comunicación/ educación popular, ligadas con sectores campesinos, mineros, indígenas, muchas veces articuladas con movimientos revolucionarios; el otro es el del pensamiento crítico liberador, como el del brasileño Paulo Freire, y también de las narrativas vinculadas a la Teología de la Liberación, el socialismo latinoamericano (de la Revolución Cubana al gobierno de Salvador Allende), etcétera.

A partir de esta situación de pugna continental, no es posible adscribir el problema de comunicación/ educación sólo a los ámbitos académicos de manera endógena y despolitizada: siempre este campo ha reclamado una relación y articulación entre el campo de la producción de conocimientos académicos y el campo político-cultural. En la actualidad, incluso, existe un crecimiento en las zonas de diálogo entre organizaciones y movimientos que, en el campo social o popular, desarrollan prácticas de comunicación/ educación y las instituciones que centran su actividad en la producción y transmisión de conocimientos académicos. En una palabra, ¿sigue siendo hoy, en épocas de complejidad, conflictividad sociocultural e imaginación política, un campo estratégico en nuestro continente?

### Los tiempos de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político

El más reciente embate de las políticas neocoloniales en América La-

tina lo ha representado el *continuum* dictaduras militares–modelos neoliberales. En la Argentina, este proceso (1976–2001) se caracterizó por la arquetípica “desaparición del otro” (concretamente, 30.000 detenidos-desaparecidos), las interpelaciones al achicamiento del Estado, la destrucción del aparato productivo, la depredación cultural a la par de la expulsión social, la corrupción y la desacreditación generalizada de la política, el desfinanciamiento de lo público (salud, educación, etcétera), la privatización económica y la mercantilización de la vida cotidiana, el desempleo creciente y la precarización laboral, la fascinación por el Primer Mundo y la globalización, la tercera-sectorización de las iniciativas populares, la cooptación de ciertos lenguajes críticos.

A la par de estos fenómenos, la tensión tradicional entre libertad y justicia social derivó en una profundización (en apariencia más *light*) de la Doctrina de la Seguridad Nacional: la tensión entre libertad y seguridad devino en convivencia de la seguridad con la libertad a través de la proliferación de **conflictos de baja intensidad**. Por su parte, el incremento del desempleo, de la exclusión y la expulsión social, tuvo como contracara la incesante creación de figuras de anomalía y peligrosidad (muchas de ellas en una concepción *neolombrosiana*), que son objeto de miedo y de pánico moral. En gran medida, los proyectos de comunicación/ educación se ligaron a estas situaciones de la “sociedad civil”.

El desmantelamiento de la trama sociocultural y el saqueo económico y político de la sociedad, colocaron a muchos países latinoamericanos en una situación de **crisis orgánica**

(desde 2001). Antonio Gramsci se refería a “fenómenos morbosos” en ese interregno de la crisis orgánica. Podríamos sintetizarlos en al menos tres:

1. la crisis de las instituciones de formación de sujetos y de representación política;
2. la inadecuación entre los imaginarios de ascenso social y las condiciones materiales (y simbólicas) de vida;
3. la crisis de los grandes contratos que cohesionan la sociedad y la emergencia de múltiples lazos sociales.

Fue en ese contexto que comenzamos (sobre todo desde el Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata) a prestar atención al papel educativo de los espacios y organizaciones sociales, más allá de sus estrategias formativas intencionales, a cierta explosión y ensanchamiento del campo educativo y del campo de comunicación/ educación, cuestión señalada en el primer número de la revista *Nodos de Comunicación/ Educación* por Jesús Martín-Barbero (2002).

En este contexto, se produjeron dramáticas escenas en el orden político-cultural a partir de la constatación del abismo entre una concepción de Estado, como “gerente” de las libres relaciones del mercado, y un Estado “garante” de los derechos e intereses populares, prácticamente destruido. Se fueron produciendo identidades fragmentadas, acordes con narrativas de multiculturalidad, pero entendidas bajo la forma del multiconsumo. El gigantismo de las ONG

produjo la sumatoria de esfuerzos dispersos, espasmódicos, fragmentados, compitiendo por territorios y fuentes de financiación. Se fue perdiendo, paulatinamente, su carácter sociocultural interpelador y su imagen de agencia ligada al ascenso social, a la inserción en el mundo laboral y a la construcción de la sociedad política. Los medios, que representan altos niveles de concentración económica, fueron ocupando el lugar de interpeladores de la ciudadanía. El tsunami fue devastador, en especial del sentimiento de pertenencia y del reconocimiento mutuo de vastos sectores de la sociedad.

En la primera década del siglo XXI comienza un período con luces y sombras, con logros y desafíos, que abre un lento pero firme proceso de restitución de los Estados nacionales, basado en gran medida en la recuperación de las memorias históricas, en la reconstrucción de la justicia social, en la voluntad de integración latinoamericana, a través del Mercado Común del Sur (Mercosur) y la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur), en el reconocimiento de identidades largamente postergadas, en la iniciativa de las políticas públicas populares, entre otros. En los últimos años vivimos un proceso que también significa una restitución imaginaria de lo público (frente a lo privado y a lo tercerizado, frente al mercado y las ONG), que se manifiesta en caminos de salida para aquellos “fenómenos morbosos” de la crisis orgánica. Una restitución de formas de lo público no sólo ligada a las visiones racionalistas, centradas en la argumentación y la creación de consensos más o menos armoniosos, sino también a la multiplicación de espacios de

posibilidad para disputar el sentido de las cosas comunes.

En este proceso deberemos optar entre quedarnos anclados en las pequeñas experiencias de comunicación/ educación (muchas veces fragmentadas), que nos salen bien, o empezar a contribuir en la restitución de la formación institucional, para la cual muchos Estados han tomado la iniciativa, pero reconociendo las luchas de organizaciones y movimientos sociales y populares. Pero, como campo académico de Comunicación/ Educación, ¿nos estamos inscribiendo, “con” los actores, en la restitución del sentido público y político de lo que hacemos?

Por otro lado, las expectativas de articulación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social y las condiciones materiales de vida se han reavivado y rearticulado a partir de iniciativas estatales (como la Asignación Universal por Hijo y la cobertura universal de los adultos mayores, en el caso argentino). Como campo académico de Comunicación/ Educación, ¿de qué maneras alentamos la capacidad de incidir en esos procesos y de construirlos juntos, con muchas y muchos otros actores sociales y políticos?

La invitación del Congreso ha sido (y sigue siendo) a preguntarnos si estamos a la altura de este tiempo histórico que transitamos. ¿Estamos a la altura, además, de este proceso de restitución de lo público, del Estado, de los sujetos políticos?

¿Nuestras prácticas aportan a la articulación entre lo horizontal y lo vertical, es decir, entre el carácter formativo de espacios sociales horizontales, como nuestros grupos, redes, etcétera, y un proyecto político de restitución del Estado, lo público, el sujeto político? El desafío parece ser no dejarse atrapar ni por el “basismo” ni por el “proselitismo”.

¿Qué lugar tienen en nuestras experiencias la institucionalidad, la discursividad y la expresividad, las memorias que a modo de tradiciones residuales están inscriptas en nuestros cuerpos y operan en nosotros y en nuestras prácticas (y no sólo las tradiciones deseables, liberadoras, sino las referidas a la “escolarización” que como “lastre” nos obtura la posibilidad de inscribirnos en procesos de restitución de lo público)?

En este sentido, la invitación del Congreso también fue y es a desmontar la despolitización que el *continuum* dictadura-neoliberalismo hizo de nuestro campo. ¿Cómo desnaturalizar e impugnar la **neutralidad despolitizadora**, la idea de **globalización como demanda-trampa**, **la euforia tecnicista** (que depositó en la tecnología la calidad de nuestras prácticas educativas y fomentó una obsesión por la eficacia en la transmisión e incluso anudó la seguridad de nuestras prácticas educativas al control tecnológico)? ¿Cómo desnaturalizar e impugnar la **fascinación culturalista**, que puede haber caracterizado nuestras prácticas y muchos estudios sobre cultura mediática cuando, desde el entusiasmo por el reconocimiento de las diferencias culturales, atenuamos la visión de cómo esos procesos se daban en virtud de relaciones de poder, “aguando” el sentido político de esas diferencias? ¿Cómo desnaturalizar e impugnar la tercera-sectorización del campo de la Comunicación/ Educación, expresada como *gigantización* de la sociedad civil, visualizando al Estado en forma negativa, como un ente anárquico, y reclamando que no tiene que intervenir o tiene que intervenir lo menos posible?

Sumado a todo esto, hoy estamos en una zona de malestar. Un malestar producido por dos procesos sostenidos que experimenta este

campo:

1. El proceso de crecimiento de la brecha entre el campo de Comunicación/ Educación popular y el campo académico de Comunicación/ Educación. Indudablemente, en esta época ha hecho explosión el campo educativo no escolar, a través de múltiples acciones formativas de espacios y organizaciones sociales, y de disímiles experiencias de **educación popular**; cuestión que indirectamente contribuía a profundizar el divorcio político-cultural entre la escuela y la sociedad. También creció el movimiento de la comunicación popular, no sólo vinculado con las radios comunitarias y populares, sino a través de espacios y movimientos que se manifestaban según nuevas estéticas, que muchas veces habían sido consideradas bajas, y según las luchas por el reconocimiento de diferentes identidades, valiéndose incluso de la comunicación tecnológica. Poco de este clima de multiplicación de prácticas y experiencias de comunicación/ educación popular entraron en diálogo con el campo académico, el que, generalmente, se limitó a considerarlos “objeto de estudio” o “terreno de intervención”. La ausencia de reciprocidad sostenida y de construcción mutua ha incidido en cierta separación entre ambas zonas del campo y en visiones instrumentales tecnicistas o academicistas.
2. El proceso de crecimiento, en el campo académico, de la “educación”, a la par del proceso de achicamiento de **comunicación/ educación** Comunicación/ educación se ha reducido de manera creciente, no sólo a las innovaciones tecnológicas e instrumentales, separándolo

de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan. También ha crecido cierta preocupación por múltiples estrategias que muchas veces poseen una visión escindida entre los sujetos, los dispositivos y las prácticas. La idea y la propuesta de la “educación comunicativa” (junto a otros nombres, como “pedagogía de los medios”, “educación para los medios y para las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC–”, etcétera), parece aludir más a la potencialidad inmanente de cada concepto (con relación a cómo se “juega” en la sociedad o en prácticas institucionales o no), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y las tensiones entre los rasgos persistentes de la crisis orgánica y las iniciativas de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en nuestras sociedades. La idea de “educación comunicativa” parece, incluso, crear la ilusión de suturar prematuramente los términos de una relación tensa y conflictiva, así como los traumatismos sociales y subjetivos que dan origen a nuestra vida común (Huergo, 2011).

Frente a este panorama, hay tres dimensiones que el Congreso tuvo en cuenta como ejes transversales de la reflexión y el intercambio: la tecnicidad y los saberes, la subjetividad y los itinerarios del reconocimiento.

### La tecnicidad: entre el acceso, la comprensión y los saberes

En esta dimensión consideraremos tres aspectos: el de la distribu-

ción y el acceso, el de la comprensión y los saberes, y el del reconocimiento.

Una primera cuestión que debemos señalar en este tema es, en tiempos de restitución, el incremento en la distribución y el acceso a las tecnologías. Esto se hace evidente en políticas educativas específicas, que muestran procesos de restitución del Estado, como el Programa Conectar Igualdad de distribución de *netbooks* (*Exomate Generation 3*, con capacidad de conexión *Wi Fi*), para 4 millones de estudiantes de las escuelas secundarias e institutos superiores del país. Uno de los desafíos de nuestro campo está, no tanto en el uso pedagógico y didáctico de los equipamientos, sino en las modificaciones perceptivas, subjetivas, en los saberes, en la construcción de conocimientos, en las prácticas comunicacionales que vivencian los jóvenes a partir de esta política. Pero, además, esta política contribuye en dos cuestiones sociales centrales: la multiplicidad de formas que adquieren las luchas por el reconocimiento mediada por TIC, por un lado, y el incremento del sentido de pertenencia, por otro, sin el cual la sociedad se haría más inestable y difícil de ser vivida.

Otra cuestión es la de la comprensión. Como lo aseguraba Martin Heidegger en *Ser y tiempo*, la comprensión (que es más que la mera información) abre al poder. La comprensión del mundo en que vivimos nos lleva a poder actuar en él con mayor autonomía y libertad. El incremento de información, el hecho de vivir en una “sociedad de la información”, no necesariamente aporta a nuestra libertad. Es necesario reconocer los modos en que los nuevos equipamientos tecnológicos y

culturales configuran nuevos modos de conocer. La **tecnicidad** es un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad. Este concepto permite alejarnos de considerar a la técnica como algo exterior o como vehículo, para entenderla como articuladora de los procesos de apropiación cultural. La técnica, entonces, no posee efectos instrumentales y lineales, sino que se articula en la cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el *sensorium* (como lo señalaba Walter Benjamín); esto es, en los modos de sentir, de percibir y de conocer, y en las formas de producirse la experiencia social (Huergo, 2008).

El campo de Comunicación/ Educación hoy es un campo de lucha por el significado y el sentido de la “alfabetización digital”. En un sentido restringido, “alfabetización digital” parece sugerir el aprendizaje del uso de las tecnologías y el desarrollo de las habilidades para la búsqueda y obtención de información sobre la base de datos digitalizados (Ferreiro, 2007). Sin embargo, la misma autora advierte que la alfabetización digital no es sólo eso. También es transformar la información en conocimiento.

Roger Chartier afirma que se ha producido una revolución en el soporte de lo escrito y las prácticas de lectura (que Ferreiro llama “revolución informática”). La textualidad electrónica significa no una continuidad sino una mutación epistemológica: la argumentación ya no es lineal y deductiva, es abierta y relacional (Chartier, 2000). El lector recorre el intertexto y al “leer” es más productor que frente al texto escrito. Estamos no ya frente a un texto simple sino, más que nunca,

ante un conjunto textual, con posibilidad de recorrerlo. La lectura ha sido caracterizada, antes que nada, como el lugar donde el sentido queda relativamente fijado, donde el texto adquiere su significación. Hoy es necesario hablar de una “hiperlectura”, donde el sentido está en las múltiples relaciones posibles entre imágenes, textos no lineales, conexiones, lazos, entre otros (Charrier, 2000).

Por su parte, la cuestión del saber, su estatuto, su transmisión y su experiencia, se ha hecho más compleja con la tecnicidad. El estatuto epistemológico del saber está hoy estrechamente ligado al problema de la comunicación de los saberes. Esa cuestión desestabiliza la pretensión escolar de hegemonía en la distribución y reproducción de saberes socialmente significativos. Nos encontramos ante cambios profundos en la comunicación de saberes debido a su descentralización, ya que los mismos se salen de los libros y de la escuela, los desbordan, debido a su des-localización; escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber, debido a su diseminación, que alude al movimiento de difuminación, tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber escolar y académico, como entre ese saber y los otros (Martín-Barbero, 2003).

Además, es preciso acercarnos a la comprensión del estatuto experiencial del saber, para lo cual es significativa la propuesta de un autor italiano, Alessandro Baricco, quien presenta el modo en que se construyó *Google* y las mutaciones en la distribución, el contacto y la apropiación de saberes que esto ha producido, así como en la experiencia. Y lo asocia con lo que él denomina “los nuevos bárbaros” (Baricco, 2009). Quizás lo más significativo

es que en la cultura centrada en el libro, el tipo de experiencia del saber es como la del **buceador**: se circula y trabaja con los saberes preferentemente en un punto y en profundidad. En cambio, en la cultura digital, el tipo de experiencia es como la del **surfista**: se circula por la superficie y a velocidad. En segundo lugar, debemos percibir estos dos modos de experiencia del saber no como dicotomías, sino como tensiones. En cuanto a su valor cultural, no hay uno mejor que el otro; incluso, uno y otro se imbrican en formas imprevisibles, conformando articulaciones que ayudan a comprender el problema en la forma de una tensión y no de una exclusión mutua.

La última cuestión es la del reconocimiento vinculado con la tecnicidad. ¿Cómo ponemos las tecnologías al servicio de las luchas por el reconocimiento (incluso haciendo memoria del proyecto de poner los medios al servicio de la liberación de los pueblos)? ¿Qué tipo de relación establecemos entre tecnología y aprendizaje? Para no caer ni en la “tecnificación de la escuela” ni en la “escolarización de las tecnologías”. ¿Cómo hacemos para no perder de vista que lo central es este cruce entre interpelaciones y reconocimientos? Esto significa que bajo el imperio de la tecnificación y la información, la tecnicidad debe aludir al reconocimiento de los sujetos y sus prácticas, de las identidades, de los horizontes políticos populares. ¿Cómo alentamos con la tecnicidad espacios de posibilidad?

Éste, además de ser un desafío creativo, estético, didáctico, es, sobre todo, un desafío político, porque nos interpela a preguntarnos cómo contribuir a la participación en este espacio público, cómo provocar formas de pronunciar la palabra, de expresar visiones del mundo, de disputar de maneras no violentas

por el mundo que queremos, de contar la propia historia. Ésta es una clave para resituar a la comunicación/ educación popular recordando que, en el sentido de Freire, la comunicación/ educación popular constituye la dimensión comunicacional y educativa del trabajo político liberador. ¿Cómo imaginamos, avalamos y desarrollamos esa dimensión de la política liberadora en la cultura mediática-tecnológica?

### La subjetividad en tiempos de restitución de lo público

Vale la pena resaltar que el mundo complejo en que vivimos requiere una noción de **formación subjetiva** lo suficientemente abierta como para que no quede circunscripta a la institución escolar. En esa búsqueda hemos encontrado algunas pistas, pero sustentadas en derivas que se descentran del **campo pedagógico**.

Deseo partir, entonces, de dos derivas que nos ofrecen una pista para conceptualizar la **formación**. La primera es la que expresa Hannah Arendt en *La condición humana* (2007) acerca de nuestra vida misma. Para Arendt, “el mundo está formado de cosas producidas por las actividades humanas (que comprenden la labor, el trabajo y la acción, tanto en lo referido a los equipamientos materiales y a los repertorios simbólicos, como en cuanto a la constelación de sentidos compartidos); pero las cosas que deben su existencia exclusivamente a los hombres condicionan de manera constante a sus productores humanos”. Condiciones que, no obstante su origen humano y su variabilidad, poseen el mismo poder condicionante que las cosas naturales. Y agrega que “ese conjunto de cosas formarían un montón de artículos no relacionados, un nomundo, si no fueran las condiciones de la existencia humana”.

La segunda deriva es la de la escuela de los *Cultural Studies* (la Escuela de Birmingham, Inglaterra). En primer lugar, tenemos que prestar atención a la noción de formación expresada por Raymond Williams en *Sociología de la cultura* (1982); allí dice que “formación es una forma de organización y autoorganización a la vez, ligada a la producción cultural”. Esto se relaciona con la idea de formación en el Prefacio del libro de Edward P. Thompson, *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (1989); yo la voy a alterar y completar un poco. La idea es que “la formación es un proceso activo (y un producto siempre inacabado) que se debe tanto a la acción como al condicionamiento”. Es una mediación donde los condicionamientos producen la acción, pero la acción incide en los condicionamientos. Ambas derivas valen tanto para abordar las formaciones sociales, las formaciones culturales, como para abordar la formación subjetiva.

Las preguntas, entonces, son: ¿cuáles son las condiciones actuales de nuestra formación, en el sentido que plantea Arendt? ¿Qué condicionamientos producimos desde nuestras prácticas y cuáles somos capaces de apropiarnos en nuestros proyectos, para generar acciones correspondientes con ellos? Pero esas preguntas reclaman alguna noción de subjetividad que nos permita enfocarlas desde el punto de vista de comunicación/ educación. Más allá de otras concepciones, la idea de **subjetividad** que preferimos es la que alude a la articulación entre experiencia y lenguaje (McLaren, 1998). Las experiencias son aquellos acontecimientos y conductas que se dan en las formaciones sociales, no aisladamente, sino como pun-

tos en la trama de una cultura. Pero la experiencia está constituida por el lenguaje, por medio del cual la nombramos, pero a través del cual la hacemos posible o la obturamos. El lenguaje, a la vez que permite interpretar y actuar nuestra experiencia, es constitutivo de la subjetividad. El lenguaje no es algo abstracto, separado de la subjetividad, sino que es **en** el lenguaje donde nos subjetivamos, por así decirlo.

Dicho de otro modo, la subjetividad es el proceso de mediación entre el “yo” que **lee y escribe** y el “yo” que **es leído y escrito** (donde el yo depende siempre de un nosotros, de una pertenencia identitaria). La lectura y escritura que realiza el “yo” o que se realiza sobre el “yo”, se produce en el lenguaje, que siempre está situado en las relaciones (ideológicas) entre el conocimiento y el poder. La cultura dominante ha legitimado y ha vuelto aceptados ciertos discursos y ha desacreditado y marginado otros. Desde ese lenguaje somos leídos y escritos, somos interpretados; desde allí se enmarcan y legitiman algunas lecturas y escrituras de la experiencia, la vida y el mundo, y se marginan o desacreditan otras. Pero es también en el lenguaje donde hacemos posibles otras formas, críticas, resistentes, transformadoras, relativamente autónomas, de leer y escribir la experiencia, la vida y el mundo; donde posibilitamos que el “yo” leído y escrito, pueda leer y escribir. Y las posibilidades de ampliación de la autonomía en las experiencias, de la transformación de la vida y el mundo, radican no tanto en la producción de lenguajes aislados del lenguaje (como si eso fuera posible), sino en la producción de espacios y escenas de comunica-

ción/ educación que posibiliten otro tipo de experiencias y otras formas de ser nombradas (Huergo, 2010).

Pero, ¿desde dónde somos “leídos y escritos” hoy? ¿Dónde y en qué lenguaje se produce el proceso de formación de nuestras subjetividades? ¿Cómo comprender la emergencia de subjetividades dispersas, inciertas, fugitivas, contingentes? Y ¿qué pasa con la experiencia? ¿La experiencia está destruida en nuestras sociedades (como lo sostiene Giorgio Agamben) o es una de las notas centrales de la vida humana actual (como lo afirma Michel Maffesoli)? ¿Qué condiciones de articulación entre experiencia y lenguaje están caracterizando los procesos de restitución del sujeto político?

Uno de los grandes desafíos históricos de comunicación/ educación, frente a la hegemonía tecnicista, es la construcción incesante de un lenguaje de posibilidad y de campos de posibilidad para la experiencia. ¿Cómo incrementamos campos de posibilidad para la palabra? Entre otras cosas, en el trabajo con sectores populares es imprescindible preguntarnos ¿cómo nos nombran las corporaciones, los poderosos?, para poder dismantelar los lenguajes y las representaciones desde las que somos nombrados. Se trata de desandar el lenguaje que nombra la experiencia, ya que el lenguaje condiciona y constriñe la experiencia.

En tiempos de restitución se abren espacios de posibilidad en el camino de la formación subjetiva. Relacionado con condicionamientos jurídicos y políticos, nos encontramos con un incremento del campo de la experiencia y con un incremento del campo de la palabra. En el primer caso, los condicionamientos, entre otros, con la Asignación Universal

por Hijo (AUH) o Conectar Igualdad. La percepción acerca de que la AUH no se usa para sus fines y “les compran celulares o MP3” [según investigaciones que ha realizado la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP en conjunto con el Ministerio de Educación de la Nación y, en especial, nuestro compañero Kevin Morawicki], carga con una representación negativa de los sectores populares. También es posible deducir que esos consumos forman parte de la inclusión social y cultural, y de dimensiones propias de las nuevas formas de ejercer la ciudadanía. Nuevos dispositivos como MP3, celulares, computadoras, motos, frecuentemente hacen posibles otras experiencias, más autónomas. En el monte chaqueño (donde nuestro compañero Julián Manacorda realizó la investigación) tener una moto o un par de zapatillas significan situaciones no sólo de inclusión y ascenso social, sino también de ampliación del campo de experiencias.

En el caso del incremento del campo de la palabra, indudablemente los condicionamientos son, entre otros, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y las políticas de género. La Ley de Medios significa una revolución en el campo de la palabra. Por un lado, una desmonopolización de la palabra, ya que quiebra los monopolios y la concentración mediática, así como los circuitos diferenciados en la distribución de la palabra. En segundo lugar, la democratización de la palabra, donde especialmente se reconoce –como quería Saúl Taborda– “al niño como niño” y como sujeto de derechos. Finalmente, el quiebre de una prolongada despolitización de la esfera pública. La palabra manifiesta posiciones, visiones, valores, y lo hace bajo la forma de una lucha no violenta, una disputa, una

discusión sobre el mundo común. Si no hubiese expresión de la palabra, no habría política. Incluso cuando el monopolio de la palabra haya inscripto sus marcas en los cuerpos, en especial de los sectores que el mercado comunicacional nombró como peligrosos e insignificantes. Esas biopolíticas mediáticas suponían el silenciamiento de una multiplicidad de otras palabras.

La pregunta no es otra que, en procesos de revolución en el estatuto de la palabra, ¿qué tipo de transformaciones se producen o deberían producirse en la formación de educadores en comunicación y de comunicadores/ educadores?

Es importante, por otro lado, reconocer que los procesos de formación subjetiva se han descentrado y deslocalizado. Los condicionamientos, bajo la forma de referentes y de referencias formativas, se han multiplicado, y son abiertos, transitorios, múltiples e inestables. Las interpelaciones se suscitan desde diferentes polos, algunos institucionalizados y otros no, frente a los cuales nos reconocemos e incorporamos saberes, conocimientos, conductas, valores, etcétera. Por eso nos hemos propuesto hablar de “campo educativo”, donde los referentes no son sólo los adultos (padres o maestros) sino múltiples y preferentemente los pares, y donde las referencias no son sólo las escuelas o las familias, sino las organizaciones, la calle, los medios, los espacios políticos, el trabajo, entre otros. Para agregar complejidad, las interpelaciones suelen ser inespecíficas y las subjetividades, fugitivas (Morawicki, 2007).

La noción de “campo educativo” contribuye a percibir las tensiones y prácticas que se producen más allá de los sistemas educativos y que frecuentemente se articulan alrededor de esos polos (espacios y discursos) que interpelan a los sujetos y frente

a los cuales ellos y ellas se identifican, modificando sus prácticas tanto en el sentido de una transformación, como en el de una reafirmación más fundamentada (Buenfil Burgos, 1993).

¿Cómo hacer propia la restitución de lo público en un campo educativo complejo, conflictivo, formado por espacios y discursos (escuelas, barrio, tecnologías, iglesias, organizaciones políticas, sindicatos, entre otros) diversos y contradictorios entre sí? Esto nos lleva, finalmente, a percibir los modos en que hoy se construyen las luchas populares y la democratización de la sociedad, con lo que se enriquece y se descentra, también, la idea de “ciudadanía” y de formación ciudadana. Vale la pena resaltar el aporte, en este sentido, de la propuesta de Chantal Mouffe (2007), quien cuestiona las visiones racionalistas de lo político, que lo restringen a un acuerdo o un contrato social, y a acciones que tienen como propósito el logro del consenso. La idea desafiante es considerar cómo incrementamos el sentido de pertenencia en este campo que, como ya señalamos, no es armonioso, sino conflictivo y complejo; y a la vez, cómo contribuimos desde él con los procesos de restitución y de democratización de la sociedad.

### Los itinerarios del reconocimiento

Aunque no seamos exhaustivos, la última dimensión propuesta por el Congreso de Comunicación/ Educación como un conjunto de desafíos, es la del reconocimiento en sus diversas formas. Aquí sólo haremos referencia al reconocimiento del otro y su mundo cultural, al reconocimiento de sí y al reconocimiento mutuo y las luchas por el reconocimiento.



Cuando Paulo Freire desarrolla los alcances y el sentido de una educación liberadora, lo hace estableciendo un punto de partida insoslayable: el “universo vocabular” de los otros (Freire, 1973). En su obra *Pedagogía del oprimido*, hace una aportación latinoamericana fundamental al proceso de organización política de los sectores sociales dominados, al enfatizar la estrategia general del trabajo liberador “con” los oprimidos y no “para” ellos (como lo piensan las políticas sociales asistencialistas). Allí y en una obra anterior, *La educación como práctica de la libertad* (1969), Freire habla de la importancia del reconocimiento del “universo vocabular”. Con su estudio no sólo se alcanzan las palabras o los lenguajes con que los sujetos populares interpretan el mundo; también se reconocen los temas y problemas que son más significativos para los sujetos y que tienen relación con los temas preponderantes en una época. En este sentido, la comunicación/ educación popular o liberadora debe provenir del reconocimiento del “universo vocabular” de los grupos populares.

En el reconocimiento del “universo vocabular” o del **mundo cultural de los otros**, ocurren dos procesos. Un primer proceso es el reconocimiento del **diálogo cultural** para poder generar (o instaurar, como dice Freire) la **acción dialógica** o el diálogo como estrategia de trabajo político-cultural. El segundo, que abarca la totalidad de esta estrategia, es el **reconocimiento** mismo; es decir, no se trata sólo de “conocer” el “universo vocabular” como algo extraño, exótico o separado. El señalamiento de Freire acerca de la participación del educador en el mismo campo lingüístico que el

pueblo, instala un principio que se aleja de toda ilusión idealista, en cuanto a la existencia de plataformas exteriores desde las cuales pensar o diseñar las acciones. Pero, además, de lo que trata el reconocimiento es de la conciencia y sensibilidad hacia la diferencia, su consideración como subjetividad dialogante, como sujeto cultural e histórico activo (Huergo, 2005: 201), como *partenaire* que es capaz de jugar el mismo juego que nosotros, y de jugarlo bien. En el proceso de reconocimiento se establece una igualdad de honor.

Necesariamente, el punto de partida (metodológico y político) de comunicación/ educación es el **reconocimiento del mundo cultural**, considerando que la cultura no sólo es un conjunto de estrategias para vivir, también es el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo. Tampoco la cultura es una propiedad de algunos (que tienen que concientizar a los demás) ni es algo puro, ubicado en el pasado, que debemos conservar y recuperar. Pese a los esfuerzos en este último sentido, las culturas se configuran de manera multitemporal y según contextos geopolíticos diferenciados. Las culturas cambian en largos procesos que frecuentemente son conflictivos.

El **reconocimiento del mundo cultural** no habla sólo del conocimiento del mismo. Se trata de algo más complejo: de **reconocer** que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que nosotros, por así decirlo, sin necesidad de adoptar nuestra cultura para jugarlo; es decir, asumir como postulado la reciprocidad. Se trata de reconocerle su dignidad en este proceso. Pero, ¿por qué? Porque—desde el punto de vista comunicacional—necesitamos sa-

ber y reconocer quién es el otro con el que vamos a plantear el proceso de comunicación/ educación, cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus luchas, sus creencias, sus saberes, sus formas de aprender, etcétera (Huergo, 2010).

Cuando Freire reclama partir del “aquí y ahora” de los otros, no enuncia sólo un principio metodológico, sino un principio ético-político central. Y es aquí donde entramos al segundo itinerario del reconocimiento, el **reconocimiento de sí**, entendido (como lo expresa Paul Ricoeur, 2005) como “identidad narrativa”. Es uno de los discípulos norteamericanos de Freire, Peter McLaren, quien pondrá énfasis en la cuestión de la preeminencia de la “voz” del otro para expresar cuál es su “aquí y ahora”. Es la “voz”, como conjunto de significados multifacéticos, desde la que los sujetos se expresan, donde emerge la presencia en lo público. El comunicador-educador debe saber formular la pregunta “¿quién sos?”, que hace referencia a la identidad y a la combinación no siempre armoniosa entre historia y biografía; pregunta que tiene que complementarse con la pregunta “¿dónde estás?”, que hace referencia a la situacionalidad geopolítica y geocultural de las identidades y la formación subjetiva. La complejidad de estas cuestiones se manifiesta (siempre precaria y provisoriamente) en la identidad narrativa, que articula al personaje y la trama en el drama del mundo y de la vida.

Respecto del reconocimiento de sí, el desafío es “poder contar” nuestra historia, a la vez que “poder contarnos”, y no “ser contados” por

los discursos dominantes. Vivimos un tiempo de restitución de la memoria histórica. En este sentido, Ricoeur alude a la posibilidad de **contarnos de otra manera a como hemos sido contados**, y sostiene que está allí la ganancia crítica del reconocimiento.

Cuando Jesús Martín-Barbero cuenta su “escalofrío epistemológico” hace referencia a estos dos aspectos del reconocimiento: el reconocimiento de los otros y el reconocimiento de sí. En ese sentido, expresa una pregunta provocadora: “¿Qué tiene que ver la película que ellos ven con la que yo estoy viendo?”. Para comunicación/ educación ésta no es una pregunta retórica, ni un ejercicio de laboratorio. Es la pregunta que guía una de las dimensiones del sentido estratégico de este campo. Y que se complementa con dos derivas: ¿hablamos con el pueblo del que hablamos? Hablamos del pueblo, hablamos para el pueblo, hablamos sobre el pueblo, pero ¿hablamos con el pueblo? La otra deriva está en la pregunta ¿abrimos espacios de posibilidad para que el otro cuente su propia historia? ¿O le damos tanta importancia a los dispositivos tecnológicos, que dejamos capturado o silenciado en él el reconocimiento de sí y la narración subjetiva?

Para finalizar, el desafío del **reconocimiento mutuo**. Por eso es que invitamos a transitar el Congreso, no atrincherados en una posición de observadores, sino desde un sentido reconstructivo del divorcio que señalaba Rodolfo Kusch entre sujeto cultural y sujeto pensante (Kusch, 1976). Pero esa invitación para recorrer el Congreso es también un desafío para el viaje de comunicación/ educación, un reto para nuestras prácticas.

En el largo Prólogo al libro de Peter McLaren *Multiculturalismo re-*

*volucionario* (1997), Alicia de Alba escribe una carta a su amiga Adriana Puiggrós. En ella critica la noción de “multiculturalismo” que utiliza Peter McLaren. Ella dice que comprende por qué McLaren la usa; es porque en nuestros escenarios culturales cada uno de nosotros es un *flâneur*, una especie de observador callejero. Y le dice a Puiggrós: “Como *flâneur* sólo puedes llegar a concebir las complejas relaciones entre las culturas como pluriculturales o multiculturales”.<sup>1</sup> El *flâneur* está “tocado” por los otros, por la otredad; pero al mismo tiempo, está atrincherado en su posición de observador o *flâneur*.

En cambio, cuando uno establece relaciones con otras culturas, lo que es más fuerte es el **contacto cultural**, que es posible que se construya como verdadero **diálogo intercultural**. Y esto ya no puede vivirse como multiculturalismo, como una suerte de relación entre **nosotros y ellos**, sino que comienza un proceso de construcción intercultural de un nuevo **nosotros**, muchas veces más conflictivo que armonioso.

Aquí está la diferencia radical entre **conocimiento** y **reconocimiento**. En el conocimiento de la otra y del otro, de la otra cultura, se mantiene la relación del *flâneur*, la relación entre nosotros y ellos. El conocimiento también puede convertirse en un insumo para dominar, destruir, manipular o invadir a las y los otros. En el reconocimiento mutuo, en cambio, comienza un proceso donde se construye un **nosotros** con los otros y las otras. El reconocimiento mutuo siempre implica un proceso básico de contacto cultural, que tiene como objetivo construir un diálogo intercultural.

El objetivo del diálogo cultural e intercultural no tiene que significar que el respeto por la otra cultura implique aceptar sus negaciones. El diálogo es una construcción que

también implica problematización de las culturas dialogantes y prácticas de transformación de las relaciones opresivas que, muchas veces, han sido naturalizadas en cada cultura.

En el contexto de restitución, debemos destacar la perspectiva referida a **los nuevos paradigmas populares de justicia**, que interpelan y reconfiguran el campo de comunicación/ educación en la clave más amplia de lo político-cultural. De acuerdo con las propuestas de Nancy Fraser (más allá de los trabajos y debates de, por ejemplo, Axel Honneth, Charles Taylor, entre otros), las “políticas de diferencia” no se refieren a paradigmas filosóficos sino, más bien, a los paradigmas populares de la justicia, que informan las luchas que tienen lugar en nuestros días en la sociedad (Fraser, 2006). La clave es evaluar de qué modos el campo de Comunicación/ Educación se refigura en este contexto y, además, cómo contribuye al desarrollo social-histórico de esos paradigmas populares y cómo acompaña procesos de lucha por el reconocimiento.

### El pedagogo es el viaje... o ¿para qué sirve la utopía?

A mi juicio, el campo se debate en este momento no sólo (para tensar las cosas) entre una avidez de novedades y las memorias estratégicas que lo constituyeron como “liberador”. También se debate respecto de los posicionamientos que adoptamos sus actores: ¿somos como Platón o somos como Sócrates? (Castoriadis, 1993). Esto si admitimos que Platón se ubicó en la “academia”, por fuera de la ciudad para pensar la ciudad; mientras que Sócrates se reconoció engendrado por la ciudad y asumió su compromiso (su “homología” o convenio con la *polis*)

con esa comunidad política, hasta sus últimas consecuencias. Cosa que no es lo mismo que “intervenir en terreno”, como forma de desarrollar estrategias desde un lugar de poder propio: no olvidemos que a Sócrates ese compromiso le costó la vida.

Y más aún, ¿queremos ser como Sócrates sólo haciendo nuestra homología con las novedades incasantes que interpelan las acciones, llevándolas o derramándolas en las prácticas y procesos sociales? ¿O queremos serlo incrementando ese compromiso con el mundo más amplio de lo político-cultural (en la mediación entre sujetos, espacio público y Estado) que abreva en memorias de liberación popular?

Mucho es posible avanzar en tiempos de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político. 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 trabajamos, parafraseando a Freire, la dimensión comunicacional/ educativa del trabajo político?

Quizás se trata de discutir, dialogar, caminar, disputar. Como en ese mítico viaje de Simón Rodríguez junto a Simón Bolívar, a pie, por Europa. Un viaje plagado de incertidumbre, de experiencia social y de utopía. En el viaje el hombre se interroga e interroga al viaje: el viaje significa una serie de preguntas a las que se debe responder de manera fecunda, con la palabra y con la vida. El viaje de Bolívar y Rodríguez culminó el 15 de agosto de 1805. Juntos ascienden al Monte Sacro de Roma, dialogan, discuten, recuerdan; se abren, de pronto, hacia el porve-

nir, como rasgando las nubes del tiempo; examinan la situación de la América sojuzgada; advierten la posibilidad de liberarla, destrozando la vasta red opresora; ven en lo profundo la fuerza que se requeriría para el reto y la acción. El viaje ha sido un pedagogo. Y hacen un juramento que es el fruto educativo del viaje. Cuenta Rodríguez: “Y luego Bolívar, volviéndose hacia mí, húmedos los ojos, me dijo: juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres; juro por mi honor y juro por la patria, que no daré descanso a mi brazo ni reposo a mi alma, hasta que no haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español”. Narra Bolívar: “Abrazándonos, juramos liberar a nuestra patria o morir en la demanda” (Rumazo González, 2006).

Invitémonos a hacer este viaje en nuestras prácticas y en los espacios de comunicación/ educación. Resignifiquemos nuestro campo en las claves del siglo XXI, en tiempos de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político. Convoquémonos a darle ese sentido al caminar: darle el sentido de un viaje. A darle el sentido que le da Eduardo Galeano cuando habla de la utopía:

“Ella está en el horizonte.

Me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos.

Camino diez pasos y el horizonte se aleja diez pasos más.

Por mucho que yo camine nunca lo alcanzaré.

¿Para qué sirve la utopía?

Para eso sirve. Para caminar.”.

#### Notas

- 1 La cursiva es del autor del artículo.

## Bibliografía

- ARENDETT, Hannah (2007). *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- BARICCO, Alessandro (2009). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*, Barcelona, Anagrama.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1993). *Análisis de discurso y educación*, DIE 26, México DF, Instituto Politécnico Nacional.
- CASTORIADIS, Cornelius (1993). "Los intelectuales y la historia", en *El mundo fragmentado*, Montevideo, Altamira-Nordan.
- CHARTIER, Roger (2000). "¿Muerte o transfiguración del lector?", en *Las revoluciones de la cultura escrita*, Barcelona, Gedisa.
- DE ALBA, Alicia (1997). "Prólogo", en MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionario*, México DF, Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia (2007). "Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando?", en *Alfabetización de niños y adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, Crefal.
- FRASER, Nancy (2006). "La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación", en FRASER, Nancy y HONNETH, Axel. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*, Madrid, Morata.
- FREIRE, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.
- (1973). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- HUERGO, Jorge (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, FPyCS, UNLP.
- (2008). "Culturas mediático-tecnológicas y campo formativo", en revista *Margen 50 años*, Nº 51, primavera, Buenos Aires.
- (2010). "Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política", en APARICI, Roberto (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*, Barcelona, Gedisa.
- (2011). "Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado", en DA PORTA, Eva (comp.). *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*, Córdoba, Gráfica del Sur.
- KUSCH, Rodolfo (1976). *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002). "Ensanchando territorios. Comunicación/ Cultura/ Educación", en revista *Nodos de Comunicación/Educación*, Nº 1, Centro de Comunicación y Educación, La Plata.
- (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 32, mayo-agosto, OEI.
- MCLAREN, Peter (1998). *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- MORAWICKI, Kevin (2007). *La lucha de los Innombrables. Lo político y lo educativo en espacios comunicacionales juveniles*, La Plata, EDULP.
- MOUFFE, Chantal (2007). *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, Paul (2005). *Caminos de reconocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RUMAZO GONZÁLEZ, Alfonso (2006). *Simón Rodríguez Maestro de América. Biografía breve*, Caracas, Ministerio de Comunicación e Información.
- THOMPSON, Edward P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica.
- WILLIAMS, Raymond (1982). *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós.