

Inve
Col
ser
cua
me
cia
Co
tex
dar
sis
co
ció
cr
en
pr
La
or
ne
E
te
tr
d
C
c
c
E
o
E
C

Valderrama, Carlos (ed)
Comunicación - Educación
Coordenadas, abordajes y travesías
Universidad Central y
Siglo del Hombre Editores
Colombia, 2000
pp. 3-25

COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN: ITINERARIOS TRANSVERSALES

Jorge A. Huergo

Hace unos cinco años comenzamos un intento de lectura y de comprensión del campo de *Comunicación/Educación*, al cual caracterizamos en aquella oportunidad como complejo, problemático, viscoso, con materiales blandos y escasas líneas de demarcación; un área pretendida por diferentes perspectivas teóricas y por diversos intereses prácticos; un territorio denso y opaco, donde suelen confundirse las prácticas sociales y sus ámbitos, las prácticas profesionales, las nociones y los conceptos que alimentan perspectivas.¹

Siempre el intento consistió en atravesar el terreno como nómadas o como navegantes. Por eso, el propósito de este trabajo es invitar a *recorrer* (como lo hace un transeúnte o un navegante) el campo de *Comunicación/Educación* a quienes encaran el *quehacer* en el mismo. Más aún: el texto que presento puede considerarse como confluencia de textos o de apuntes de un "cuaderno de bitácora" de un navegante. Es decir: una invitación a atravesar, antes de quedarnos estacionados o de anclar tempranamente, para mirar desde ahí el campo. La intención es volver a transitar (ampliando) el debate y la problematización sobre/en *Comunicación/Educación*, y no disciplinar prematuramente el terreno.

UNA TOPOGRAFÍA DE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

El mapeado de *Comunicación/Educación* sugiere una traza en forma transversal de un territorio confuso y desordenado, poroso más que compacto, signado más por la dispersión que por la concentración.

¹ J. Huergo y otros. *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación (Universidad Nacional de La Plata), 1997; cap. 1.

Inv
Co
ser
cu
me
cia
Co
tex
da
sis
co
ci
er
pr
La
or
n
E
te
tr
d
C
c
E
d
E
C

Esta misma situación, en los tiempos de alteración de los principios del trazado del mapa cultural, nos lleva a intentar una modesta topografía más que un ambicioso mapa. Los mapas siempre dan idea de un trazado más permanente y con aspiración totalitaria; en cambio, una topografía anhela ubicar referencias para recorrer un territorio más relativo. Pero, además, una topografía no sólo *delinea* un territorio y sus zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, pequeñas señas para atravesarlo, sino que la topografía es el conjunto de esas zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, es decir: alude al mismo territorio como *seña de identidad*, como un lugar habitado y hablado por la otra topografía: la que traza un plano. En este sentido, la topografía alude a los modos de atravesar un territorio que, en principio, podrían ser tres: los atravesamientos que hacen hincapié en las relaciones entre las instituciones educativas y los "horizontes culturales", los que se proyectan vinculando la educación con los medios de comunicación y los que vislumbran el lazo posible entre educación y nuevas tecnologías.²

Las instituciones educativas y los "horizontes culturales"

En este modo de atravesar el territorio, es posible observar un énfasis en la posición que adoptan o deben asumir las instituciones educativas frente a los "horizontes culturales" o *formaciones*, en ciertos sentidos distinguibles, que tienen influencia significativa sobre el desarrollo activo de una cultura, que presentan una relación variable (y a veces oculta) con instituciones formales y que condensan movimientos y tendencias con componentes residuales y con alcances disímiles en la construcción del escenario cultural futuro.

Los "horizontes culturales" pueden ser entendidos de un modo sustancial, como algo puro e incontaminado; es el caso de la actitud de *negación* y *denuncia*, desde el horizonte cultural escolar, de los medios y la cultura mediática, debido a los efectos y manipulaciones que producen. De allí que se produzca una denuncia *moralista*, por las deformaciones y degradaciones provocadas por los medios sobre las audiencias influenciadas, y otra *progresista*, que condena la invasión cultural y la manipulación ideológica ejercida por los medios.³ Organizados en tor-

2 Hicimos ya un intento previo por describir los modos de relacionar comunicación y educación, en J. Huergo y otros, *op. cit.*, cap. 2. Continuamos la descripción de una topografía en J. Huergo y M. B. Fernández, *Territorios de Comunicación/Educación*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

3 I. de Oliveira Soares en "Debate sobre proyectos de educación para la comunicación en América Latina", entrevista de A. Hartmann, en revista *Diálogos de la Comunicación*, N° 37, Lima, 1993.

no a instituciones diferenciadas, los horizontes culturales escolar y mediático actuarían como dos *escuelas paralelas*: las instituciones escolar y mediática juegan un papel paralelo en la percepción del mundo, en la distribución de saberes, en la adquisición de valores y en los procesos de socialización. La institución escolar, aliada histórica de la imprenta y el libro y de una organización lineal y total de los contenidos, ha retrocedido y se ha desordenado frente a los medios. Para otros, en cambio, los medios establecen una distribución de conocimientos mucho más vertical y masificadora que la escuela, contribuyendo a reforzar el conformismo social y la dominación. Ya sea como aparato ideológico o como agencia formadora de conciencias, la escuela está siendo *desplazada* por los medios y su horizonte cultural, y se encuentra en una profunda crisis de hegemonía.⁴

Sin embargo, los "horizontes culturales" deben entenderse como imbricados, en pugna y en conflicto dentro de escenarios comunes y en procesos complejos de desorden y descentramiento cultural. La cultura, en definitiva, es un campo de lucha por el significado, en el que se reflejan una multiplicidad de valores, voces e intenciones. De allí que en algunas investigaciones en Comunicación/Educación se haya empezado a considerar la intensidad de las contradicciones socioculturales y las redes de conformismos, reconocimientos u oposiciones que se evidencian en las instituciones educativas. La comprensión sociocultural ha recorrido el camino de la semiótica social, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la etnografía. Se han podido establecer, así, los alcances del desorden y de los procesos de descentramiento cultural. En particular, ha sido posible comenzar a comprender las *alfabetizaciones posmodernas*: formas de transmisión de conocimientos, saberes, prácticas y representaciones, relacionadas con múltiples modos de comunicación, diversas formas de estructuración de la percepción y una total transformación en la construcción de las acciones, las aspiraciones, los imaginarios colectivos. Estas alfabetizaciones múltiples están principalmente provocadas por los medios y las nuevas tecnologías, a la manera de una "pedagogía perpetua" que excede el control y la organización escolar, pero reconocen asimismo otras fuentes de significación, como la "cultura de la calle" y los grupos de referencia que en ella se configuran, y la misma cultura de la escuela.⁵

4 M. T. Quiroz, *Todas la voces. Comunicación y educación en el Perú*, Lima, Contratexto-Universidad de Lima, 1993.

5 P. McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Cuad. Aique, 1994, y *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.

La educación y los medios de comunicación

El segundo modo de atravesar el territorio de Comunicación/Educación comprende prácticas y proyectos de acción que, lejos de encontrarse condensados, hacen cada vez más poroso y multifacético al territorio. Sin embargo, recorriendo intersticios, es posible observar un común sentido hegemónico marcado por la perspectiva pedagógica. La *pedagogía de la comunicación* comprende diferentes enfoques y problemas; entre ellos: el enfoque funcional-culturalista que emprende el estudio sistemático de la comunicación como hecho cultural, desde las experiencias del *British Film Institute* (fundado en 1933) hasta la *Association for Media Literacy* de Toronto, Canadá; y el enfoque latinoamericano que procura transformar los medios de información en medios de comunicación, promoviendo la criticidad y el diálogo;⁶ de este modo se salta a una pedagogía de la comunicación educativa que alienta la participación y la horizontalidad.

La expresión *los medios "en" la escuela* indica la atribución de un significado particular a la relación entre comunicación y educación escolar, que ha adquirido gran relevancia en la práctica como una especie de "sentido preferente". En este caso, el énfasis está puesto en los usos *socioeducativos* de los medios, diferenciados según los modelos pedagógicos que los enmarquen. Existen propuestas de uso *informativo*, que apuntan a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión; en este caso, los medios utilizados cumplen una función meramente instrumental como apoyo, soporte o refuerzo de la enseñanza. Otras propuestas responden a una perspectiva *funcionalista*, que se caracteriza por no plantear críticamente las condiciones de conflicto estructural de nuestras sociedades. Finalmente, las propuestas animadas por un modelo *pedagógico crítico* apuntan a provocar instancias dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta la reflexión y la toma de posición, o se centran en el uso de los medios en la "educación popular", como una alternativa.⁷ Por lo general, el modelo crítico contiene una modalidad *participativa* y se procura integrar a los medios en un "proyecto educativo". En esta línea algunos autores (haciendo especial referencia a la *educación a distancia*), plantean un enfoque alternativo centrado en la capacidad productiva (como emisores) de los receptores, o en la participación en diferentes mediaciones pedagógicas.

6 Aquí están permeando las concepciones de Paulo Freire y Antonio Pasquali. Véanse los trabajos de F. Gutiérrez, *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973 y *Pedagogía de la comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1975, y D. Prieto Castillo, *Comunicación y educación*, Quito, Cuad. Chasqui, Ciespal, 1992.

7 Por ejemplo, M. Kaplún, *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.

En el caso de la *educación para la recepción*, el énfasis está puesto en los procesos subjetivos, equiparando al *educando* con el *receptor*, tanto en desarrollos de la investigación como en prácticas educativas.⁸ Las experiencias en esta línea han intentado elaborar una metodología que tuviera en cuenta no ya los medios de comunicación sino su función mediática, es decir las relaciones que las personas establecen entre ellas, remitiéndolas a las condiciones de recepción, a las mediaciones múltiples, y esto en relación con los productos. De este modo, por "recepción activa" ha de entenderse la posibilidad de alentar una lectura crítica y dialógica de los medios, centrada en los sujetos y las instituciones o las comunidades de legitimación de aprendizajes y de interpretación y apropiación por parte de los sujetos. Más allá de estas propuestas, el problema, para otros, consiste en desarrollar una *pedagogía crítica de las alfabetizaciones posmodernas*, cuya finalidad es crear comunidades de resistencia que enfrenten a lo hegemónico: pedagogías de oposición capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que se legitiman, y de negar los mandatos de una nueva empresa civilizadora de bárbaros.

La educación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

El tercer modo de atravesar el campo nombra trayectorias en su mayoría emergentes o potenciales, no consolidadas suficientemente, que confirman la dispersión y la diversidad debido a la correspondencia con servicios educativos cuyos usuarios pertenecen a sectores sociales distintos. Es oportuno observar que, con la configuración de las escuelas como "productos culturales", el problema de las nuevas tecnologías también tiene relación con el poder de los consumidores, lo que contribuye a configurar nuevos imaginarios y nuevas distinciones socioculturales entre los consumidores de acuerdo con el producto cultural que consumen y según las tecnologías con que éstos cuentan.

8 Debemos mencionar en esta línea de trabajo a G. Orozco Gómez; véase *Recepción televisiva*, México, Universidad Iberoamericana, 1991; "Televisión, receptores y negociación de significados", en *Televisión y producción de significados*, México, Universidad de Guadalajara, 1994; con M. Charles, *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas, 1990, entre otras obras. También a los chilenos V. Fuenzalida y M. E. Hermosilla; véase de V. Fuenzalida, *Educación para la comunicación televisiva*, Santiago de Chile, CENECA/UNESCO, 1986, y "El programa CENECA en recepción activa de la TV", en rev. *Diálogos de la Comunicación*, N° 19, Lima, 1988; de M. E. Hermosilla, *Explorando la recepción televisiva*, Santiago de Chile, CENECA/CEBCISEP, 1987.

La cuestión, a esta altura, no puede reducirse sólo a las perspectivas tecnófila y tecnófoba, que son opuestas y excluyentes; las ventanas por las que es posible acceder a la relación entre tecnologías y educación se refieren a diferentes zonas que, muchas veces, se entrecruzan y entremezclan y que dan cuenta de la complejidad del problema. Una primera ventana ubica el problema en el debate *autonomía/dependencia* en América Latina, referido a la inclusión de tecnologías en educación. Otra ventana condensa una preocupación por decidir qué y cuáles tecnologías incorporar como *medios de enseñanza* y cómo las tecnologías vienen a renovar la enseñanza misma. La tercera ventana hace hincapié en la necesidad de una apropiación de las tecnologías desde *horizontes pedagógicos*, aprovechándolas para transformar la pedagogía tradicional. La cuarta plantea la cuestión del *conocimiento* en un ecosistema comunicacional que redefine la relación hombre/máquina; en esta línea algunos se preguntan por los alcances de la duda y la búsqueda, como motores del conocimiento crítico. Aunque sin agotar los accesos, una quinta ventana propone enseñar conocimientos tecnológicos para acceder a un caudal formidable de información disponible, lo que provocaría transformaciones en las estructuras sociales y económicas; esta línea se ha hecho fuerte en las reformas educativas neoliberales de los noventa. El problema se abre en un abanico de interrogantes acerca del conocimiento, la interacción y la socialización, las nuevas formas de socialidad y sensibilidad; esto es, interrogantes que giran en torno al vínculo tecnicidad/educación y que alcanzan las nuevas formas del ecosistema comunicacional.

LOS SENTIDOS HEGEMÓNICOS DE "COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN"

La topografía nos habla de un reconocimiento primario: el de la trama de la que está constituido el campo, que posibilita la identificación de una topología configurada por los sentidos hegemónicos de "comunicación y educación". Por eso, la propuesta es suspender las evidencias construidas por una infinidad de proyectos y prácticas en "comunicación y educación" y transitar la interrogación por el imaginario hegemónico que ha invadido y sigue saturando el campo. Un imaginario que está configurado por dos sentidos que hablan de "educación para la comunicación" o de "comunicación para la educación", donde el *para* de ambos manifiesta un anudamiento significativo que atribuye a la comunicación una situación de causa para lograr efectos educativos, o a la educación una función para alcanzar la comunicación armoniosa. Pero, además, cuando las instituciones están siendo desbordadas por el desorden cultural actual (en especial la institución escolar), necesitamos desplazar el lugar de las preguntas: suspender la obturación provocada por la pregunta sobre la relación

entre las instituciones identificables y replantearla en términos de formaciones culturales, ya que los sentidos hegemónicos de "comunicación y educación" oscilan entre una formación residual y otra emergente.⁹ Y esto implica percibir cómo está trabajando la hegemonía a través de esos sentidos, que aparecen como inevitables o necesarios en el quehacer de "comunicación y educación", y cómo lo está haciendo a través de actores, instituciones y proyectos que los encarnan experimentando una autoidentificación con ellos, obturando otros sentidos posibles.

La escolarización residual y la "educación para la comunicación"

Como tendencia y movimiento histórico-social efectivo, que tiene influencia significativa y decisiva sobre los procesos culturales, la *escolarización* puede ser caracterizada a la vez como una formación cultural residual, en tanto formada en el pasado pero cargando de sentidos el proceso cultural actual, y como un modo material y condensador de "comunicación en la educación", que ha otorgado sentido a determinados dominios de saber y regímenes de verdad que se producen, distribuyen, circulan, reproducen y consumen en torno a la escuela. La *escolarización* designa un proceso en el que una práctica social como la escolar, va extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas. De este modo, la escuela se va constituyendo como *institución* destinada a producir una manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente y de transmisión y uso de conocimientos, que debe entenderse en relación con otros núcleos organizacionales de la modernidad (los mercados, las empresas y las hegemonías), y con sus rasgos propios (la sociedad capitalista, la cultura de masas, la configuración de hegemonías y la democracia).¹⁰

Como formación cultural residual, la *escolarización* está íntimamente emparentada con el disciplinamiento social de los sujetos y sus cuerpos y de los saberes; la racionalización de las prácticas culturales cotidianas, oscuras y confusas; la construcción e identificación de un estatuto de la infancia; la producción de una lógica escritural, centrada en el texto o en el libro; la guerra contra otros modos de educación provenientes de otras formas culturales; la configuración de un encargado de la distribución escolarizada de saberes, prácticas y re-

⁹ Estoy asumiendo los conceptos de teoría cultural de R. Williams.

¹⁰ J. J. Brunner, "América Latina en la encrucijada de la Modernidad", en AA. VV., *En torno a la identidad latinoamericana*, México, Opción-FELAFACS, 1992.

presentaciones: el maestro moderno; la definición de un espacio público nacional y la consecuente formación de ciudadanos para ese espacio. Estos principios estructurales¹¹ pueden ofrecernos un criterio genealógico de análisis; pero difícilmente pueden explicarnos del todo la *escolarización* hoy: todos ellos han sido puestos en diversos grados de crisis en la actualidad, tanto desde la dinámica sociocultural concreta, como desde la teoría. Con la *escolarización* se ha producido un sentido fuerte que podemos nombrar como "educación para la comunicación". Esta representación hegemónica ha permitido que resurjan con fuerza en los procesos educativos por lo menos tres aspectos de la *escolarización* que se constituyen como creencias/prejuicios y que se resignifican en propuestas prácticas actuales:

1. La primera creencia tiene que ver con un desplazamiento producido por la modernidad que se reproduce en la escuela: el desplazamiento de las formas desordenadas de la cotidianidad al disciplinamiento social como concreción del anudamiento entre orden y control. En concreto, se refiere a que la *educación disciplina la entrada del mundo en la conciencia*, un supuesto de la concepción "bancaria" denunciado por Paulo Freire,¹² lo que implica dos cosas: que el educando es pasivo y que la institución escolar es la portadora y guardiana de "lo culto". Este disciplinamiento opera no sólo en el orden del conocimiento, sino en el de la cultura y de las prácticas. Como tal, conserva en el nicho escolar a "lo culto", escamoteando la realidad: ya no existe "lo culto", sino la cultura como complejidad y como pugna. Y, además, se disemina en rituales y rutinas, en secuencias de contenidos, en administración de espacios, en diseños arquitectónicos, en dispositivos de vigilancia, de inspección, de registro y de examen y, en particular, en los modos de trabajar con la comunicación.
2. La segunda creencia tiene relación con otro desplazamiento: del "mero estar" hacia el "ser alguien", que está unido a la idea del progreso como un fantasma, anudado con la obtención de y la pertenencia sobre un "patio de objetos" materiales o simbólicos.¹³ Progreso que, además, instala el "mito de la pulcritud" que no sólo permea el cuidado positivista de la higiene (como régimen de los

11 A. Giddens, *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995; los principios estructurales son propiedades de profunda raíz que están envueltas en la reproducción de las totalidades societarias, en interjuego con las instituciones o prácticas que poseen mayor extensión espacio-temporal.

12 P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.

13 Cfr. R. Kusch, *América profunda*, Buenos Aires, Bonum, 1986 y *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro, 1976.

cuerpos), sino como remedio del "hedor" de las culturas americanas portadoras de lo demoníaco, lo bárbaro y el atraso. En concreto, hace referencia a la educación como *preparación para*: la civilización prometida, la vida futura, el mundo adulto, la vida social, el mercado, el mundo laboral, actuar (usar, leer, producir) con los medios. Ignora las revoluciones socioculturales contemporáneas: una revuelta en el estatuto de la infancia, una cultura de lo efímero, una desarticulación entre "educación para el trabajo" y el mundo del empleo, una desigualdad globalizada en el mercado.

3. La tercera creencia se vincula con el desplazamiento de las culturas orales primarias a la "lógica escritural". Una lógica de la escritura articulada con el desarrollo de los sistemas legales, en especial contractualistas, y con las formas modernas de organización de las sociedades.¹⁴ En concreto, la convicción de que la educación tiene que circular alrededor de la lectura y la escritura, justamente como posibilidades de obtener un conocimiento claro y distinto de la realidad. La escritura se convierte así en un patrimonio de la educación y se articula con un modo de transmisión de mensajes y con una forma de ejercicio del poder culturalmente centrada en el libro, como localización del saber. Por eso la educación persiste en la defensa de una modalidad de lectura como proceso escalonado y sucesivo, que responde a una cierta linealidad del texto y a las secuencias del aprendizaje por edades o etapas. De este modo, la escolarización perpetúa su escamoteo de la transformación de los modos de leer y de la des-localización de los saberes, y trabaja con los medios como si fueran libros.

La tecnoutopía emergente y la "comunicación para la educación"

En cierto sentido como formación cultural *emergente*, en tanto tendencia histórico-social efectiva representativa de nuevos significados y valores, de nuevas prácticas y relaciones, de una nueva fase de la cultura dominante, la *tecnoutopía* revela, sin embargo, la recreación incesante de un remanente que ha representado un imaginario moderno/posmoderno dominante. Lo que caracteriza a la *tecnoutopía* es la ilusión (presente en la historia de las comunicaciones) de que las redes tecnológicas producen una democracia directa, una comunicación social armoniosa y un mundo mejor; es decir, el sueño de que

14 J. Goody, *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza, 1990; W. Ong, *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

es posible *re-ligar* (con su carga "religiosa") la tecnología con la felicidad de la humanidad.¹⁵ Pero, además, caracteriza a la *tecnoutopía* la segregación de la tecnología con respecto a la sociedad, la cultura y el poder. Por un lado, el problema de la transformación de la vida y del mundo por la introducción de la tecnología se ha descarrado al concentrarse en el servicio que ellas prestan al hombre o en el uso que éste hace de ellas; es decir, se supone que el instrumento ha sido diseñado para que la vida del hombre sea menos penosa, mientras que los instrumentos han sido inventados por el hombre para erigir un mundo, una totalidad de sentidos que reclama de la incesante invención de instrumentos que superen a los anteriores.¹⁶ Por otro lado, la separación entre la tecnología y la sociedad y la cultura hace del problema de la tecnología un asunto de aparatos más que de operadores perceptivos y de destrezas discursivas; de modo que los medios y tecnologías aparecen como exteriores o accesorios a la comunicación, escamoteando el problema de la tecnicidad y los replanteamientos que ésta genera sobre el sentido del discurso y la praxis política, y el nuevo estatuto social de la técnica y de la cultura.¹⁷

La *tecnoutopía* ha contribuido a imaginar que es posible la construcción de redes de comunicación *transparente*; es decir, al segregar la tecnología de la cultura, a la vez separa a la comunicación de los (confusos y opacos) procesos culturales. Es a partir de esta formación cultural emergente, que se ha reforzado un sentido: "comunicación para la educación", que contiene la creencia de que la comunicación implica *transparencia* entendida como claridad, esto es, como lo contrario a la opacidad de los procesos socioculturales. Y *transparencia* en varios sentidos:

1. Como "acuerdo", más que como encuentro; es decir, como "contrato" que aplanas las diferencias y las pugnas y que celebra una forma atenuada de conformismo social y una visión de la sociedad como armoniosa o carente de conflictos. Esta creencia tiene su fuente en la filosofía jurídico-política liberal (en las versiones de T. Hobbes o J. Locke), donde el pacto o contrato acalla el desorden, consagrando un orden tolerante de la diversidad, pero ocultando la desigual conformación de diferencias.
2. Como posibilidad de "retroalimentación" o *feedback*, esto es, como circuito que garantiza la eficacia de un "sistema" preconstruido de

15 A. Mattelart, *La invención de la comunicación*, Barcelona, Bosch, 1995.

16 H. Arendt, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993; pp. 169-170.

17 J. Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 5ª ed., 1998; p. xix.

- relaciones entre un emisor y un receptor (que admite pensar a ese sistema como dinámico). La idea tiene su raíz en las "teorías de sistemas" (desde los mecánicos u orgánicos, hasta los análisis actuales sobre sistemas procesuales) en las que el sistema preserva su equilibrio mediante la conducta adaptativa, representada en el *feedback*, liberándolo de las perturbaciones o tensiones del contexto, incluso a través de desplazamientos que contribuyen a la morfogénesis constante del sistema (y no a su mera homeostasis).
3. Como construcción de una "comunidad ideal de comunicación",¹⁸ que implica una comunidad de lenguaje que se concretiza en "foros", donde la esperanza está puesta en la voluntad subjetiva de los participantes, lo que contribuye a consagrar a la comunicación intersubjetiva. El supuesto básico parece ser el carácter "activo" de las audiencias, lo que generalmente significa exagerar la dimensión racional de la respuesta y de la acción. La dependencia de los "foros" para que la recepción tenga consecuencias sociopolíticas o para que las lecturas oposicionales de los textos se articulen en formas políticas de resistencia, parece ser compartida por muchos investigadores actuales relevantes.¹⁹
 4. Como "interacción microeconómica", en la cual los agentes individuales pueden actuar racionalmente en un "mercado" equilibrado en la medida en que cuenten con una transparencia informacional. El enfoque microeconómico se caracteriza por el giro subjetivista centrado en la acción de los agentes: los productores y los consumidores. Este giro (sumado al avance del neoliberalismo) imprimió en los estudios de comunicación una mirada centrada en el comportamiento de los agentes en el mercado comunicacional. Estas perspectivas soslayan el problema del poder y la ideología, avalando la consagración de una idea de sujeto completamente soberano respecto de las determinaciones sociales y estructurales.²⁰

18 J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vol., Buenos Aires, Taurus, 1992, y K.-O. Apel, *La transformación de la filosofía*, 2 vol., Madrid, Taurus, 1985.

19 Como por ejemplo, en diferentes vertientes, J. Lull, "Recepción televisiva, reforma y resistencia en China", en G. Orozco Gómez (comp.), *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*, México, Universidad Iberoamericana, 1992; K. Jensen, "La política del multisignificado. Noticias de la televisión, conciencia cotidiana y acción política", en la misma compilación de G. Orozco; J. Fiske, *Television Culture*, Londres, Methuen, 1987; I. Chambers, *Popular Culture: The Metropolitan Experience*, Londres, Methuen, 1986.

20 J. Huergo y P. Morabes, *El enfoque microeconómico en los estudios de Comunicación*, La Plata, 1998. Sobre este debate, véase "Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica. Entrevista con Armand Mattelart", en revista *Causas y Azares*, N° 4, Buenos Aires, 1996; los trabajos de Morley y Curran en J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine, *Estudios culturales y comunicación*, Barcelona, Paidós, 1998; y también D. Morley, *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996; "Introducción".

Pero la *transparencia* ha encontrado su límite. Las fronteras han sido colocadas, en primer lugar, por las escenas de la "guerra" del final del siglo XX (que conecta la ficción con la *tecnoutopía*, como narrativa del "nuevo orden mundial"), aún bajo la metatoma del entretenimiento. En el medio, el "contrato" ha demostrado su absoluta incapacidad humanizadora de las relaciones, de los encuentros, de la comunicación. Lejos de la armonía esperada, nos encontramos con el límite impuesto por una sociedad "depredadora".²¹ Una sociedad en la que las identidades se forjan violentamente, alrededor de los excesos en el marketing y en el consumo.

PARA UN PROYECTO TRANSVERSAL DE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

Antes de pensar en *los proyectos* desde alguna teoría, el desafío es imaginar la transversalidad en los itinerarios, a partir del interjuego entre dos abordajes que se entrecruzan. Primero: la profundización de *estudios culturales de la comunicación en la educación*, capaces de describir la transformación en las formas, las prácticas y las instituciones culturales, capturando el sentido político de la cultura y el sentido cultural de la política, y fecundos en la comprensión del proceso de formación (en el sentido amplio de *educación*) posmoderna de identidades y sujetos. Segundo: la construcción creativa de una *pedagogía crítica de las mediaciones culturales* que permitiera que la pedagogía fuera hablada desde la reconexión entre cultura y política, y que conjugara la acción formadora de identidades en la trama de sus reconocimientos y la acción transformadora de las condiciones materiales desiguales e injustas en la producción de esas identidades.

Comunicación/Educación en la confusa trama del desorden cultural

Un proyecto transversal de Comunicación/Educación significa comenzar a interrogar el territorio desde los desarreglos, las opacidades, la refiguración de pugnas, los destiemplos, los intersticios, las brechas, la señas (aunque parecieran insignificantes). Contra la empresa cartesiana de "claridad y distinción", sin el imperialismo "cientificista" (que podría inaugurar una nueva obturación dogmática), preguntarnos (sin la certeza de una respuesta preconcebida) sobre esa revuelta sociocultural que ha puesto al descubierto el desborde de la escolarización y ha evidenciado su agonía en los microprocesos cotidianos. La pregunta nos hace atravesar la situación como itinerantes nómadas: lo que se re-

21 P. McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1997.

vuelve junto con los procesos y prácticas socioculturales son los saberes, a los que no tenemos que cerrar y sacralizar prematuramente.

Los microprocesos socioculturales evidencian el desarreglo del disciplinamiento social enarbolado por la escolarización. La cultura mediática ha venido a revolucionar las prácticas y las representaciones imaginarias, los lazos sociales y las sensibilidades; y esto se ha metido por las ventanas en las instituciones educativas y en las prácticas que en ellas se manifiestan. No es tanto un problema de medios ni de aparatos técnicos, que muchos proyectos educativos tratan de controlar y usar; ni es tampoco el problema de otra cultura (la mediática) que como bloque actúa sólo paralelamente. En los inicios de la época moderna un aparato técnico, el telescopio, revolucionó las percepciones y desencadenó la representación de la globalidad; la imprenta permitió la libre lectura de la Biblia, inaugurando un imaginario de individualidad (que se articularía con el mercado); los viajes y descubrimientos contribuyeron a establecer la idea de inmensidad, con su forma de relación entre distancia y tiempo. Vivimos hoy una acelerada revolución de las percepciones, las prácticas, las representaciones y los imaginarios; pero no son tanto los medios y las tecnologías los que desafían a la escolarización, sino la tecnicidad y la cultura mediática en el entramado de la cultura actual.

Pero esto acontece como pugna en los escenarios educativos o escolares. Pugna entre el desarreglo de las relaciones disciplinarias y sus imperativos y la desimplicación de su marcaje, por un lado, y el remanente disciplinario con su ímpetu normalizador renovado que penetra en muchos proyectos e instituciones educativas. En su lucha, la escolarización todavía pretende ser portadora y guardiana de "lo culto", y como tal conserva en el nicho escolar a "lo culto" (como objeto de culto laico), escamoteando o ignorando la cultura como complejidad y como pugna por el sentido. El escenario educativo está testimoniando la impotencia de la racionalización: se ha transformado en "campo de juego" donde se evidencia (de manera persistente) el conflicto entre el horizonte cultural moderno (racional) y los residuos culturales no-modernos (no racionales).²² Los residuos culturales no-modernos, que no han alcanzado a ser ordenados y controlados por la racionalización moderna, revelan el modo en que se juega la hegemonía en el escenario escolar y en que es desafiada y contestada la cultura dominante. Estos residuos se redefinen a través de diferentes tácticas (de los débiles), aunque existen como dos formas paradigmáticas

22 J. Huergo, "Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía", en *Rev. Nómadas*, N° 9, Santafé de Bogotá, Universidad Central, 1998.

"posmodernas". Una, las "formas resistentes de afirmación" de determinadas matrices culturales, que hacen problemático el análisis de las resistencias exclusivamente en términos de negación y que evidencian la pugna por hacer reconocibles determinadas "señas" de identidad; de modo que no son simples "resentimientos", más propios del pulcro burgués,²³ sino formas afirmativas de resistencia. La otra, la emergencia de nuevas formas de exclusión sociocultural articuladas con una efectiva situación de condena a "ser inferior", resultante del cruce entre condiciones socioeconómicas de pobreza y empobrecimiento y matrices culturales o identitarias de los sujetos.

La educación del niño entendida como *preparación para*, ignora y acalla las revolturas socioculturales contemporáneas: una cultura de lo efímero, una imagen del "joven" que deviene deseo para los adultos, una desarticulación entre "educación para el trabajo" y el mundo del empleo, una desigualdad globalizada en el mercado. Ignora y acalla, además, la emergencia de una cultura *pre-figurativa* en la que se produce un cambio en la naturaleza del proceso cultural: los pares reemplazan a los padres.²⁴ Sobre todo, la educación como *preparación para* ignora o acalla una revoltura en el "estatuto de la infancia". La revoltura, que alcanza a los sujetos de la educación, implica una crisis, corrimiento y redefinición de lo que fue el "estatuto de la infancia", no sólo originada por el consumo cultural de los niños (que no se corresponde con los productos/ofertas del mercado para niños) o por la aparición (como expresan algunos europeos azorados) de los "tele-niños", sino como consecuencia de la total depredación y precariedad sociocultural producida por los modelos neoliberales.²⁵

La revolturas socioculturales revelan, además, la obsolescencia de la lógica escritural. El tradicional centramiento en el texto, en el libro como eje tecnopedagógico escolar y en el modo escalonado, secuencial, sucesivo y lineal de leer (sumado al solipsismo de la lectura y la escritura) ha desencadenado una pavorosa desconfianza hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia, hacia la oscuridad de los lazos sociales que libera y hacia la confusión de las sensibilidades que genera.²⁶ La crisis de la lectura y la escritura, atribuida defensivamente por la escolarización a la cultura de la imagen, acaso debería comprenderse como transformación de los modos de leer y escribir el mundo (no ya sólo el texto), como des-localización de los

23 R. Kusch, *La negación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Cimarón, 1975.

24 J. Martín-Barbero, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Rev. Nómadas*, N° 5, Santafé de Bogotá, Universidad Central, 1996.

25 M. Barberena y M. B. Fernández, "Infancia: un viejo sujeto, un nuevo sentido", ponencia en el IX Encuentro de FELAFACS: *Los desafíos de la comunicación globalizada*, Universidad de Lima, Perú, 1997.

26 J. Martín-Barbero, "Heredando el futuro...", *op. cit.*

saberes y como desplazamiento de "lo culto" por las culturas. Pero, además, en el escenario educativo emergen incontrolables los nuevos y múltiples modos de comunicación que suscitan nuevas y variadas formas de percepción, configurando *alfabetizaciones posmodernas* imposibles de organizar por la lógica escritural y su afán imperialista sobre el sentido.

Los ámbitos educativos, entonces, se han transformado en los lugares donde diversas formas de oposición, que a veces se articulan como *resistencias*, se ponen de manifiesto. Así, es imprescindible poner atención a la *autonomía parcial* (o "autonomía relativa") de las culturas que *juegan* (y se juegan) en el escenario escolar, a las matrices culturales de las cuales provienen y a los sistemas de sentidos que conforman, y al papel del conflicto y la contradicción existente en el proceso de reproducción social. Por este camino es posible comprender los modos en que trabaja la dominación política aun cuando los estudiantes rechacen desde sus culturas la ideología que está ayudando a oprimirlos, y los modos en que se articulan las resistencias más allá del escenario escolar.

Por último, estamos presenciando un período de acelerada desarticulación entre la escuela y el imaginario de ascenso socioeconómico, y esto ha transformado a la escuela en un producto cultural, objeto de consumos diferenciados de acuerdo con la segmentación socioeconómica. En este contexto se modifica radicalmente la figura del maestro, que de "apóstol" pasa a ser dispensador de productos culturales, y no ya un "propietario" de un saber. Esto se ve agravado por las condiciones materiales y simbólicas en las cuales realiza su tarea; si bien el maestro nunca fue un trabajador bien remunerado, la legitimación social de su tarea docente hacía que fuera una figura de prestigio para toda la sociedad.

Las revolturas culturales permiten (como mínimo) pensar en un *nuevo régimen de la educabilidad*. A partir de lo singular y de la experiencia es posible conocer la *educabilidad*, como las relaciones formales que se dan a través de interacciones entre los individuos. La consideración de la educabilidad (como la de la socialidad) permite evidenciar relaciones de dominio, subordinación, consenso, resistencia, competencia, negociación, imitación, reproducción, división del trabajo, formación de representaciones políticas, solidaridad interna, exclusión de elementos externos, etc. Si bien no es posible establecer uniformidades fijas y necesarias, es posible describir e interpretar la educabilidad. El aporte de Georg Simmel²⁷ al

27 G. Simmel, *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*, 2 Vol., Buenos Aires, Espasa Calpe, 1939; *Sobre la diferenciación social*, Leipzig, 1890.

pensar la socialidad ha de ser una huella para pensar los nuevos modos de comunicación (transmisión/formación) de prácticas, saberes y representaciones en la trama de la cultura, como espacio de hegemonías. Un nuevo régimen de educabilidad articulado con la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura, que va configurando un ecosistema comunicativo en el cual se modifican los campos de experiencia al ritmo de la configuración de nuevas sensibilidades, de modos diferentes de percibir y de sentir, de relacionarse con el tiempo y el espacio y de reconocerse y producir lazos sociales.

La pregunta, más allá de las respuestas preconcebidas, puede estar animada por ciertas continuidades: reflexiones e investigaciones que existieron en la historia latinoamericana y que partieron del reconocimiento de la relación entre Educación/Comunicación, cultura y política. Una de ellas, que consideramos tradición residual, es la del pedagogo argentino Saúl Taborda (1885-1944), quien investigó las prácticas, las formas y las instituciones culturales en Argentina, sosteniendo que los principios pedagógicos deben deducirse del *hecho educativo*, y no de la doctrina política liberal de la *igualdad*, que hace que las diferentes manifestaciones populares que son múltiples, plurifacéticas y diferentes, queden aplanadas y sometidas al Estado;²⁸ con lo que presta atención a las *mediaciones* y a las *matrices culturales*, desde una mirada pedagógica. Su esfuerzo tiene como resultado dos rastros indiciarios fundamentales: la interpretación y reconstrucción discursiva del sujeto pedagógico y los principios para un "estudio cultural" de la comunicación educativa, más allá de la *escolarización*.

Como una clave, necesitamos situar el problema en el cruzamiento de los microprocesos con los macroprocesos socioculturales, para comprender su sentido; es decir, no perdiendo de vista dos macro-ataques cuyo marcaje instituye formas, prácticas y procesos socioculturales. El primero es un *atravesamiento diacrónico* que considere los "tiempos largos" que van de la *protoglobalización* (la conquista de América) a la *tardoconquista* (la globalización), en un entramado que se resignifica y se rearticula continuamente a través de la historia. El segundo es un *atravesamiento sincrónico*, considerando el juego entre una imagen posmoderna de lo efímero y lo equivalente en las relaciones de poder, por un lado, y una narrativa poscolonial que construye una trama donde no se diluye la observación de la materialidad pesada del poder denso, por el otro.

²⁸ La obra principal de S. Taborda es *Investigaciones pedagógicas*, 4 tomos, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.

Comunicación/Educación: retos oblicuos para las prácticas

La constelación de propuestas, de trayectorias de nuestra práctica, más que continuar el camino de las inscripciones (y las obturaciones), o contribuir a formular estrategias en el sentido de diseños y dispositivos de un lugar para que otros recorran, debe —acaso— permitir que los sujetos se reconozcan, que las voces se pronuncien y que las tácticas se articulen, traspasando las fronteras creadas por la escolarización y la tecnoutopía, y entretejiendo una comunicación que se reavive en formas de resistencia y transformación. Sin *reconocimiento* no es posible el proceso educativo, pero tampoco existe sin él la comunicación. Sin reconocimiento hay sólo comunicación instrumental (controladora, autorregulada, teleológicamente determinada, dominadora); hay formas monológicas de comunicación. Es decir, por el reconocimiento se instituye el *diálogo*; y más: en él nacen las formas dialógicas de comunicación. Y es en ese nudo entre el reconocimiento y el diálogo donde se inscribe la Comunicación/Educación como proyecto de *autonomía*. Lo que implica que no hay regulaciones ni controles de antemano: ni burocráticos, ni institucionales, ni teóricos (aunque se denominaran "críticos"), sino que hay asombro: la sorpresa del acontecimiento, de la creatividad y la autonomía, inscritas como posiciones histórico-sociales y aún como registro de la trama de los controles, restricciones y marcajes existentes.

Necesitamos actualizar y profundizar la deconstrucción/crítica de la escolarización y la tecnoutopía, desde una genealogía de la cultura latinoamericana. Tradiciones residuales como las de la pedagogía "popular" de Célestin Freinet (1896-1966) y la pedagogía "liberadora" de Paulo Freire (1923-1967), señalan un itinerario de ruptura con la escolarización y la tecnoutopía, que adquiere relevancia para un proyecto transversal de Comunicación/Educación, ya que representan la posibilidad del *diálogo*, no ya como "contrato" o *feedback*, sino ligado a los movimientos y procesos populares revolucionarios, liberadores o transformadores. La memoria colectiva, el conocimiento del "universo vocabular" y la consideración de los educandos como sujetos (y no como seres en *preparación para*) hacen que las estrategias alternativas producidas por estas tradiciones se centren en la politicidad de la relación Comunicación/Educación. La comunicación *en* (y no *para*) la educación y la comunicación educativa *dialógica*, tienen sentido como construcción del sujeto histórico colectivo en lucha por la libertad. Además, en el caso de Freinet, se produce un imaginario democrático de la educación mediada tecnológicamente que comprende dos dinamisismos: la narración que expresa el conocimiento de lo local en sus condiciones concretas y el intercambio con otras narraciones:

Inve
Colo
seni
cuel
met
cias
Cor
tex
dar
sis
col
ció
en
pr

La
or
na
E
te
tu
de
C
ci
co
B
d
B
C

una comunicación densa cuya textura es la realidad histórico-cultural y el conflicto social.

Paulo Freire, luego de presentar la concepción "bancaria" de la educación, donde las relaciones son verticales y centradas en el depósito de conocimientos, elabora una concepción "problematizadora" centrada en el *diálogo* mediatizado por el mundo.²⁹ En este sentido, el *diálogo* no es sólo un intercambio verbal, sino que se basa en el "pronunciamiento de la palabra", cuya culminación es la transformación del mundo. El sentido de la comunicación dialógica se comprende por su politicidad: el trabajo educativo liberador no se realiza *para* el otro (lo que luego significaría *sobre*, o *contra* el otro), sino *con* el otro, en el proceso de organización de los oprimidos. Pero no un "otro" hipostasiado, separado, pura exterioridad, sino enclavado en la trama del *nos-otros*; una trama cultural de la que estamos hechos. En este sentido, los educandos "cuentan"³⁰ en cuanto relatan su realidad, hablan el mundo, lo dicen. Es decir: pronuncian su palabra. Esto tiene que llevarnos a provocar el pronunciamiento de la palabra y de la pregunta más allá de lo que "ya ha sido dicho", de los discursos desde los que son narrados los otros, y el *nos-otros*, y del entrapamiento de la "gran conversación neoliberal", que exalta la diversidad y entiende al diálogo como un modo de dilatar y suspender el conflicto. Tiene que llevarnos a inaugurar, como acontecimiento siempre original, una trayectoria donde lo *dicho* sea subvertido por el *decir*, donde cualquier utopía restrictiva pueda ser desbordada, desafiada y resistida por un arco de sueño social en el que todas las voces puedan reconocerse, superando la injusticia de las narrativas desde las que las diferencias fueron y son habladas y rebasando las marcas de desigualdad inscritas en los cuerpos.

Sin embargo, nunca existe un diálogo como acontecimiento inaugural y aislado, que se produzca en una relación recortada entre los individuos, sino que todo diálogo se realiza dentro de un espacio de intersecciones, de intertextualidad y de prácticas cruzadas, intercambiadas en múltiples direcciones, como la "gran" historia y la propia biografía de cada dialogante. Como toda práctica cultural, el diálogo se entreteje en el conjunto complejo y conflictivo de las prácticas sociales; por lo que es parte indisoluble de una subjetividad, constituida y simultáneamente constituyente del diálogo, en la trama de las condiciones materiales y simbólicas en las que se ha producido. Por

29 P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.

30 Parafraseando el sugestivo título del libro de M. López de la Roche y M. Gómez Fries, *Los niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*, Bogotá, Ministerio de Comunicaciones-DNP-UNICEF, 1997.

eso acontece según ciertas "condiciones de posibilidad", que son culturales y que remiten a una *memoria* colectiva que determina a su vez, lo que puede ser dicho en un momento dado, estableciendo un régimen de relaciones, intersecciones, configuraciones intertextuales y también exclusiones. En él, la comunidad (histórica y geográficamente situada) habla y, en un mismo movimiento, es hablada; en él se expresa la cultura como campo de lucha por el significado, en la que se reflejan una multiplicidad de valores, voces e intenciones, con distintos grados de intensidad en sus contradicciones.

El diálogo no tiene tanto que ver con el orden del conocimiento, de los códigos o de los mensajes; tiene más relación con el orden del *reconocimiento*, de las matrices y de los formatos culturales. De manera que las diferencias (constituidas a través de historias de lucha material y simbólica y constitutivas de nuestra identidad) se "encuentran" y se "reconocen" en el diálogo (y no siempre de manera armoniosa y feliz); y al reconocerse y encontrarse se refiguran. Y lo hacen a partir de encuentros y de reconocimientos previos, multitemporales; a partir de sistemas de sentido que anteceden esos encuentros y reconocimientos y que se actualizan en ellos.

En el reconocimiento (como drama) se revela el juego de los dispositivos a través de los que la hegemonía transforma desde dentro el sentido de las prácticas socioculturales, de las representaciones, de la vida comunitaria; la hegemonía se juega precisamente en el "drama del reconocimiento" por la identificación que provoca; un reconocimiento que no pertenece ni al orden de los contenidos, ni al de los códigos, sino al orden de las *matrices culturales*.³¹ Un "drama del reconocimiento" que es, al mismo tiempo, una lucha por hacerse reconocer; porque sea reconocida la voz y la memoria, la socialidad y la sensibilidad, la historia y la trayectoria de la que están hechas las diferencias y las asimetrías culturales, en cuanto identidades. De allí que el reconocimiento parece alejarse de las instituciones políticas, la escuela o los partidos: porque muchas veces no se dirigen al pueblo del que hablan, es decir, no trabajan para posibilitar el reconocimiento. De allí, también, que las estrategias de Comunicación/Educación no pueden quedar entrapadas en la relación entre los individuos o grupos y los medios (ya que los sentidos mediáticos se han hecho cultura), sino que deberían tener más en cuenta el *contar/relatar* de los sujetos, antes que el *concientizar* "a" los sujetos; deberían tener más relación con el reconocimiento de las prácticas, las formas y las instituciones culturales que con el conocimiento de las mismas (que muchas veces es la reproducción/imposición del

31 J. Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones*, op. cit., p. 321.

- CASTORIADIS, C., *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets, 1993.
- CHAMBERS, I., *Popular Culture: The Metropolitan Experience*, Londres, Methuen, 1986.
- CURRAN, J., MORLEY, D. y WALKERDINE, V., *Estudios culturales y comunicación*, Barcelona, Paidós, 1998.
- FISKE, J., *Televisión Culture*, Londres, Methuen, 1987.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1970.
- FUENZALIDA, V., *Educación para la comunicación televisiva*, Santiago de Chile, Cenece/Unesco, 1986.
- , "El programa CENECA en recepción activa de la TV", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 19, Lima, 1988.
- GIDDENS, A., *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- GOODY, J., *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza, 1990.
- GUTIÉRREZ, F., *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1973.
- , *Pedagogía de la comunicación*, Buenos Aires, Humanitas, 1975.
- HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vol., Buenos Aires, Taurus, 1992.
- HERMOSILLA, M. E., *Explorando la recepción televisiva*, Santiago de Chile, Cenece/Cebciseip, 1987.
- HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, *Territorios de Comunicación/Educación*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- HUERGO, J. y MORABES, P., *El enfoque microeconómico en los estudios de Comunicación*, La Plata, 1998.
- HUERGO, J. y otros, *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación (Universidad Nacional de La Plata), 1997.
- HUERGO, J., "Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía", en *Nómadas*, N° 9, Santafé de Bogotá, Universidad Central, 1998.
- JENSEN, K., "La política del multisignificado. Noticias de la televisión, conciencia cotidiana y acción política", en Orozco Gómez, G. (comp.), *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*, México, Universidad Iberoamericana, 1992.
- KAPLÚN, M., *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- KUSCH, R., *La negación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Cimarrrón, 1975.
- , *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, García Cambeiro, 1976.
- , *América profunda*, Buenos Aires, Bonum, 1986.

- , *El mundo fragmentado*, Montevideo, Nordan-Altamira, 1993.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, M. y GÓMEZ FRIES, M., *Los niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*, Bogotá, Ministerio de Comunicaciones-DNP-UNICEF, 1997.
- LULL, J., "Recepción televisiva, reforma y resistencia en China", en G. Orozco Gómez (comp.), *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*, México, Universidad Iberoamericana, 1992.
- MARTÍN-BARBERO, J., *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 5ª ed., 1998.
- , "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", *Nómadas*, N° 5, Santafé de Bogotá, Universidad Central, 1996.
- MATTELART, A., *La invención de la comunicación*, Barcelona, Bosch, 1995.
- MCLAREN, P., *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Cuad. Aique, 1994.
- , *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós, 1997.
- , *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.
- MORLEY, D., *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu, 1996.
- OLIVEIRA SOARES, I. de, "Debate sobre proyectos de educación para la comunicación en América Latina", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 37, Lima, 1993.
- ONG, W., *Oralidad y escritura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- OROZCO GÓMEZ, G. y CHARLES, M., *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas, 1990.
- , *Recepción televisiva*, México, Universidad Iberoamericana, 1991.
- , "Televisión, receptores y negociación de significados", en *Televisión y producción de significados*, México, Universidad de Guadalajara, 1994.
- PRIETO CASTILLO, D., *Comunicación y educación*, Quito, Cuad. Chasqui, Ciespal, 1992.
- QUIROZ, M. T., *Todas la voces. Comunicación y educación en el Perú*, Lima, Contratexto-Universidad de Lima, 1993.
- SIMMEL, G., *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*, 2 Vol., Buenos Aires, Espasa Calpe, 1939.
- TABORDA, S., *Investigaciones pedagógicas*, 4 tomos, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.