

XIX CONGRESO DE REDCOM

FEDERALIZAR LA COMUNICACIÓN: EXPERIENCIAS, UTOPIÁS Y RECORRIDOS PENDIENTES

Mg. Claudia Suarez Baldo

ccsuarezbaldo@gmail.com

DNI 32.271.744

Dra. Rossana Viñas

rvinas@perio.unlp.edu.ar

DNI 24.136.154

Lic. Ana Amelia Negrete

anaanegrete@yahoo.com.ar

DNI 26.601.396

Institución.

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

15. Convergencia y Nuevas Tecnologías

2. Comunicación / educación

La convergencia digital en el marco de los desafíos actuales y locales del campo comunicación y educación

Resumen

Esta ponencia analiza la creación Televisión Digital Abierta (TDA) en el marco de un proceso global de convergencia digital de la televisión protagonizado, en la Argentina, por el Estado Nacional entre los años 2009 y 2015. En este sentido, analiza cómo a partir de políticas públicas, leyes, decretos e inversiones, el Estado pensó y materializó la comunicación como derecho humano de acceso universal, transformando el paradigma comunicacional históricamente asociado al mercado y los privilegios privados. Para analizar la relación Tecnologías-Estado retomamos el nacimiento del campo latinoamericano de comunicación y educación, sus debates fundacionales en torno a las tecnologías, a los modelos de desarrollo y las concepciones de Estado; analizando los sentidos y expectativas hegemónicas que han ligado a la comunicación y la educación, y cuáles son los desafíos que, a nuestro criterio, pueden enriquecer los debates actuales y locales de esta disciplina.

1. Sobre el campo Comunicación y Educación

El campo comunicación y educación anuncia ya en su conformación una batalla: la oposición a la fragmentación de las ciencias por la primacía de un método científico objetivista, universalista, eurocéntrico e imperialista. Este campo vincular nace en Latinoamérica al calor de profundos debates ideológicos y políticos en relación a los modelos de desarrollo y expresa, a lo largo de su recorrido, unas expectativas, a veces contradictorias, causales, hegemónicas, instrumentales y emancipatorias, con fuertes aspiraciones ético políticas.

Desde la creación de la escuela, como aparato tecnológico de la modernidad, junto con la imprenta y el libro, la comunicación y la educación son un tema de estudio para las ciencias sociales, esto es, la escolarización por un lado y la trasmisión de información por otro. Es precisamente en el abordaje latinoamericano, que la relación comunicación y educación encuentra sujeto y sentido, visibilizando aquello que no se nombra. Entonces, primero, un particular encuentro disciplinar latinoamericano, que discute con la ciencia hegemónica departamentalizada, subordinada la método científico imperialista, construyendo su objeto en los bordes, denunciando las expectativas funcionales tanto de la comunicación para la educación, como de la educación para la comunicación, vinculadas ambas a la escolarización como tecnología de un proyecto político ajeno. Segundo, es en los debates constitutivos del campo latinoamericano de comunicación y educación donde encontramos una llave para poder pensar desafíos actuales en relación a los modelos de desarrollo, del Estado, del capitalismo y la democracia; sentidos hegemónicos, importados, apropiados; continuidades y rupturas, que configuran la escena política, económica, cultural de la Argentina, de Latinoamérica y del mundo.

Comenzaremos este camino con los aportes de Pierre Bourdieu (1995) sobre la noción de campo, haciendo una aclaración: no es interés de este trabajo justificar que comunicación y educación constituyen un campo, nuestros objetivos para este trabajo son otros, en primer lugar, exponer algunas huellas de la vinculación entre comunicación y educación para reconocer ciertas tradiciones, que van configurando respuestas o propuestas teórico-prácticas de abordaje del problema. En segundo lugar, situándonos en este terreno vincular, observar de una amplia gama de problemáticas y de estrategias de abordaje, así como las representaciones imaginarias sobre comunicación y educación que ellas sostienen, con la aclaración de que no serán las únicas, sino algunas entre muchas otras. Por último, presentar algunos desplazamientos y desafíos que tiene por objeto resituar al campo comunicación y educación en la trama de la cultura y la política.

El campo comunicación y educación surge en Latinoamérica entre las décadas del 60 y el 70, una época de conflictos regionales acerca de proyectos políticos económicos y culturales desiguales: por un lado el proyecto desarrollista extranjerizante y por otro, la matriz popular liberadora; disputas que, con continuidades y rupturas, se prolongan hasta nuestros días.

Marcada a fuego por la revolución socialista cubana, se inaugura, en Latinoamérica una posibilidad, un nuevo camino, que daba cuerpo y consistencia concreta a la existencia de otras formas de vivir en comunidad, de otra forma de concebir al Estado, en oposición con el modelo capitalista liberal hegemónico que, con sus desfases, dominaba el continente americano y occidente en general.

Estados Unidos entendió esta sublevación como una amenaza, pues también en el continente sur se organizaban procesos emancipatorios. En consecuencia, el gobierno norteamericano decidió combatir el “fantasma comunista” fundamentalmente con tres acciones:

- a- La primera y tradicional: los aliados internos. Acuerdos económicos con los grupos terratenientes agroexportadores para afianzar el modelo dependiente.
- b- La preparación de fuerzas militares para erradicar organizaciones socialistas, sindicales, peronistas, etc.¹
- c- La tercera y más novedosa: el derrame de tecnologías (máquinas agrícolas, radios, televisores) para universalizar el modo de vida norteamericano y promover la transformación en la producción dentro del engranaje, claro, de las relaciones internacionales desiguales del capitalismo.

En este contexto, llegaban a Latinoamérica tecnologías para la producción y también para la cultura, con el objetivo de seducir a un territorio que, según su lectura geopolítica, podría contagiarse del proceso revolucionario cubano. Este es el momento, por ejemplo, de la expansión de la televisión en la Argentina. Si bien la televisión había llegado por impulso del gobierno de Juan Domingo Perón, una década antes, su derrocamiento hizo que el desarrollo de la televisión sea a base de inversiones extranjeras, principalmente de las tres grandes cadenas de televisión norteamericanas, la NBC, la CBS y la ABC (Pauloni; Codoni, 2013).

¹Por ejemplo, la instrucción militar en la Escuela de las Américas, una organización norteamericana situada desde 1946 a 1984 en la zona del Canal de Panamá. Allí, se graduaron más de 60.000 militares y policías de hasta 23 países de Latinoamérica, algunos de ellos de especial relevancia por los crímenes contra la humanidad como los oficiales Leopoldo Fortunato Galtieri, Omar Torrijos, Manuel Antonio Noriega, Manuel Contreras y Vladimiro Montesinos.

Pero la llegada de estas tecnologías, lejos de ser armoniosa, produjo intensos debates en el seno de una convulsionada Latinoamérica, tan revolucionaria, como dependiente. Tres perspectivas ideológicas protagonizaron el debate político regional:

-El proyecto desarrollista hegemónico, que depositaba en las tecnologías la esperanza para un cambio cultural que se tradujera en desarrollo económico capitalista. Esta perspectiva confiaba en que la “tecnificación”, por sí misma, produciría el paso de una sociedad tradicional (atrasada) a una sociedad moderna (desarrollada). Estas eran las propuestas de Burrhus Skinner², que en los años cincuenta, confiaba en que la innovación y eficacia en la trasmisión de información resolvería el drama humano de la escolarización y por ende el desarrollo capitalista. De este modo, el sentido dominante, entendía que la incorporación de tecnologías yanquis en las instituciones escolares, en los hogares, en los campos, en los medios de comunicación, transformarían, con un mensaje claro, limpio y contundente, el atraso en desarrollo.

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 inscripta 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 (Huerco, 2013).

Frente a esta postura hegemónica, se configuraba su impugnación: *las concepciones críticas* que entre sí también se diferenciaban:

-una de corte intelectual, rechazaba las tecnologías por considerarlas una nueva estrategia de dominación para los pueblos latinoamericanos. Una posición intransigente, que denunciaba el envés imperialista de su aceptación.

² Burrhus Frederic Skinner fue un psicólogo conductista, graduado en la Universidad de Harvard en 1931, cuando la psicología no era aún una disciplina hegemónica, status científico que adquirió cuando homologó su método al biologismo. A partir de este reconocimiento, la psicología es una de las disciplinas de mayor influencia en la educación escolarizada.

-otra, más territorial, nacida de experiencias políticas, organizacionales, vinculadas a movimientos campesinos y mineros, apropiaban las tecnologías extranjeras para promover procesos masivos de alfabetización y formación comunitaria. Es decir, sin desconocer el origen y las intenciones subterráneas de esta solidaridad, integraban las tecnologías para sus propias estrategias. Así como el aikido transforma a su favor la fuerza del enemigo, movimientos de campesinos y organizaciones revolucionarias alfabetizaban a través de los aparatos yanquis³. Estas experiencias se relacionaron con el movimiento de la Teología de la Liberación, una perspectiva del pensamiento latinoamericano y filosófico, profundamente cristiano, algunos de sus dirigentes sacerdotes o ex sacerdotes de la iglesia católica, que desarrollaban militancias de base, organizados en gran medida en el ideario de usar esas tecnologías como instrumentos de liberación para dar voz a lxs oprimidxs.

El escenario político superaba la dicotomía apocalípticos-integrados (Eco, 1968) describiendo una complejidad de posiciones prácticas y teóricas en torno a las acciones estrategias (Huergo, 2006) y a los sentidos políticos de transformación. Pero había una realidad: el modelo desarrollista hegemónico, de la mano de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), entre otros, habían depositado sus tecnologías aquí, con la expectativa de que resolvieran lo que la política no: la anulación de la alternativa socialista y la superación del atraso, focalizando su estrategia en la producción y en la escolarización, en el uso de medios y tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, nos parece oportuno retomar el libro de Paulo Freire *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural (1973)*, para poner en relieve algunas de las perspectivas ideológicas de la época. Allí, se reflexiona acerca de las contradicciones y las estrategias de recepción de las tecnologías agrícolas norteamericanas en el medio rural: *¿cómo hacer que lxs campesinxs, habituados a métodos ancestrales, reemplacen estas prácticas para poder producir más?*

³ Experiencia de comunicación y educación popular en Colombia, Boyacá. Radio Sutatenza. Un 23 de agosto de 1947, monseñor José Joaquín Salcedo llegó a Sutatenza y creó las escuelas radiofónicas, que se convertirían en la cadena radial.

Salvador Allende, líder de la esperanza socialista en Chile, convoca al educador Paulo Freire, reconocido por haber alfabetizado a comunidades agrícolas en el Amazonas y exiliado por la dictadura militar brasileña, para que los campesinos de su país incorporen la tecnología yanqui, y transformen así sus viejos modos, maximizando la producción. En esta tarea, el pedagogo, de vasta experiencia, afirma que la imposición verticalista de la tecnología, desconociendo el universo vocabular, las prácticas de los sujetos, no va a producir la transformación esperada, pues los campesinos no la van a incorporar o lo van a hacer de mal modo.

El estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte (Freire 1967).

El concepto de reconocimiento es crucial para el educador Freire ya que significa conceder igualdad de honor, considerar que los otros son capaces de jugar un mismo juego (Bourdieu, 1991). Es decir, supone un postulado de reciprocidad, reconocer a los otros, más allá de conocerlos, implica que pueden ser activos y protagonistas en mis acciones estratégicas (Huerfano, 2003). En consecuencia, Freire fue convocado para que mediante el reconocimiento del universo vocabular de los campesinos, éstos incorporasen las tecnologías norteamericanas y así, maximizar la producción; es, esta hipótesis, al menos, polémica. ¿En cuál de las tres perspectivas constitutivas del campo C/E mencionadas podemos inscribir a Freire? ¿Freire criticaba el método y no así el modelo de extranjerizante desarrollista? ¿Estaba en este contexto el debate por un modelo de desarrollo desde una perspectiva nacional?

El campo de la comunicación y educación se funda sobre la estructura ética política del reconocimiento cultural del pueblo para desatar acciones estratégicas y procesos de transformación. La incorporación de tecnologías, en este contexto, es una de esas acciones estratégicas, la intencionalidad política marca el sentido de la transformación. En este sentido podemos decir que de Freire, generalmente, se retoma su método, aislado de la intencionalidad política, cuestión que es muy peligrosa. En el análisis de este libro encontramos los debates fundacionales del campo comunicación y educación, y también las ausencias, reconociendo en sus genealogías problemáticas ético/políticas

comunes y expectativas contradictorias, como la concepción de desarrollo, la dependencia latinoamericana, el origen y la mediación tecnológica, que, a modo de huellas, sobreviven hasta nuestros días.

2. La convergencia digital como problema del campo C/E

Retomemos entonces la pregunta orientadora de esta ponencia que es pensar la convergencia tecnológica digital de la televisión, la Televisión Digital Abierta, como un problema de estudio pertinente al campo comunicación y educación.

Una perspectiva posible es pensar la convergencia digital de la televisión, puntualmente el programa Mi Tv Digital, que llevaba la TDA a las escuelas públicas, como asunto del campo comunicación y educación porque re aparece la escuela como lugar estratégico para garantizar inclusión, y también para promover otra televisión, distinta a la comercial, pensando más en ciudadanxs que en consumidorxs. Aquí, el riesgo, es volver a los reduccionismos de anudar educación a escuela y comunicación a medios. En este sentido, y frente a ese riesgo, es importante hacer una aclaración: la educación no es solamente escuela, pero también lo es; al igual que los medios, no son solamente aparatos, empresas de comunicación, emisores, pero también lo son. Este volver a asociar (y no anudar) advierte más sobre su olvido, sobre su escamoteo, que sobre la intención conservadora de volver a los lugares hegemónicos.

Las críticas a las violencias del anudamiento educación-escuela fueron y son justas. La escuela ha sido una institución represora de la sabiduría popular, de la casa, del barrio, de la sensibilidad, de la mujer; ha forjado un sujeto enajenado de las necesidades de su tierra, al servicio de un proyecto político imperialista discriminatorio y lo peor, ajeno. Pero también, esa misma escuela, ha sido el espacio de encuentro de las trayectorias socio-culturales de las mayorías y por lo tanto donde se ha producido la más ancha y permanente transformación de la cotidianeidad social y cultural cuyos protagonistas fueron y son los excluidos (Barbero, 2003). Y también ha sido la trinchera ante las peores embestidas del neoliberalismo, convertida en comedor cuando hubo que darle de comer al pueblo y en resistencia organizada de trabajadorxs, con la emblemática Carpa Blanca, cuando el

Estado estaba al servicio del capital internacional y los principales sindicalistas pactaban por dinero (Saintout, 2006).

Con respecto a los riesgos de volver a anudar comunicación a medios, estas alarmas hacen referencia a una concepción economicista del poder, en donde quienes poseen los medios (de producción) determinan el sentido, sobredimensionando las capacidades de lxs emisorxs para producir efectos en lxs receptorxs (y mientras más pobres más vacíxs) manipuladxs principalmente por la televisión, productora de masas homogéneas y acríticas. Esta concepción, que fue fuertemente cuestionada luego de la crisis del estructuralismo como teoría homogénea y hegemónica producto de las desastrosas consecuencias humanas y económicas de la Segunda Guerra Mundial, significó un giro revolucionario, una transformación culturalista en las ciencias sociales, que comenzaron a ver en lxs desposeídxs capacidades de respuestas -no tal vez la esperada por los críticos modernos, la económica, organizada y consciente- pero si ciertas tácticas (De Certeau, 1996) en los modos de hacer que molestaban profundamente a las aspiraciones estéticas de las elites.

Este giro, muy fértil en producciones académicas (estudios culturales en villas, en tribunas de fútbol, etc) fue produciendo poco a poco un reduccionismo pero, esta vez, para el otro lado. Una exacerbada focalización en las resistencias culturales sobredimensionó las capacidades de lxs receptorxs. El sujeto podía resignificar cualquier mensaje, no se hablaba más de manipulación.

Junto a la preponderancia de los estudios culturales latinoamericanos, el mercado fue ocupando los lugares estratégicos: del estado, de los medios y de la religión. El capital, ahora sin fronteras nacionales, ni intelectuales, comenzó dominar en lógica transnacional. Durante la década del 80 y 90 era difícil distinguir entre posmodernxs y neoliberales, ambas teorías coincidían en sobrevalorar la libertad por sobre la igualdad.

En este marco, el campo de la comunicación y la educación también se había refugiado en las resistencias, en los sentidos culturales de las recepciones, en los procesos formativos por fuera de la escuela, casi renunciando a la disputa por los lugares hegemónicos, de hecho hasta anunciaba la desaparición de la escuela. Esta distracción general, a veces sospechada de complicidad, acompañó un enorme crecimiento de la desigualdad que derivó en un estallido social y una crisis política y

económica sin precedentes, cuya característica central, al compás del neoliberalismo hegemónico, fue una escalonada deuda externa, que nos mantuvo subordinados a las sugerencias del capital internacional durante muchos años.

La escuela y los medios volvieron a formar parte de los problemas del campo de la comunicación y la educación, cuando cambió el proyecto político de conducción del Estado y se propuso volver a mirar la escuela y los medios como lugares estratégicos para la construcción de igualdad. Sin embargo, no fue una vuelta precisamente a lugares cómodos. Luego de varios años de abandono, la escuela pública había perdido legitimidad social y peso específico frente a la oferta educativa privada y frente a otras instituciones formativas, como por ejemplo las empresas de comunicación. Y los medios se habían convertido en enormes empresas oligopólicas, tan o más poderosas que los Estados.

Volvimos a los espacios hegemónicos pero con sentidos profundamente contradictorios:

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 (Huergo 2013).

La restitución de lo público vinculado a la comunicación y educación, es un reencuentro de las mayorías en las aulas, no desde la idea de la tolerancia -este es un esfuerzo moral de las elites- sino desde las contradicciones y conflictos culturales, económicas, generacionales, de género, etc. Es la restitución de la escuela a la arena de la política, es recuperar las tácticas de la resistencia, las perspectivas educativas populares que se desarrollaron todos estos años de destitución y desprestigio de lo público y ponerlas al servicio de la política pública.

Es por estas razones que volvemos a los espacios hegemónicos de la comunicación y la educación, conociendo los riesgos y las violencias, pero sabiendo que su descuido fue aún más peligroso.

El estado neoliberal argentino no se fue de la escuela por considerarla represiva (aquí permeó el discurso posmoderno), se fue porque la consideraba un enorme gasto para su función administrativa.

El estado neoliberal no se corrió de la regulación de las telecomunicaciones porque pensaba que el receptor era un superhéroe del control remoto (y aquí permeó el discurso posmoderno) miró para otro lado porque fue cómplice del enorme negocio en que se convirtió la comunicación.

Otra posible respuesta al interrogante de por qué la convergencia digital de la televisión es un problema de la comunicación y la educación, piensa que esta transformación capitalista técnica reaviva aquellas disputas que, en las décadas del 60 y 70, escenificaron el surgimiento del campo, fundamentalmente en torno a las concepciones sobre el desarrollo.

Esquemáticamente, estos debates giraron en torno a: por un lado celebrar la incorporación de tecnologías extranjeras como un paso estratégico al progreso capitalista. Por otro, apropiar las tecnologías para ponerlas al servicio de la expresión y desarrollo endógeno; otras directamente rechazaban las tecnologías denunciando la estrategia imperialista de dominación y manipulación que su aceptación inevitablemente acarrea.

Teniendo presente estas disputas, pensamos que la convergencia digital de la televisión en la Argentina pone de relieve aquellos debates constitutivos del campo, pero para marcar una ausencia: el debate profundo por un modelo de desarrollo de producción nacional con inclusión y soberanía.

Como fenómeno de transformación tecnológica global, al ritmo de las mutaciones del capitalismo hegemónico, la convergencia digital de la televisión, en la Argentina del 2003 al 2015, fue una empresa encarada, distintivamente por el Estado, (decimos distintivamente porque podría ser perfectamente un negocio para privados) que no solo entendió la comunicaciones como derecho humano y en función de ello, planificó políticas públicas inclusivas de acceso universal, sino que también y fundamentalmente comenzó a construir un engranaje en donde la producción nacional de bienes culturales y tecnologías respondió al reconocimiento de los deseos estéticos y culturales del pueblo.

En este sentido, subrayamos la ausencia de la matriz nacional, popular y soberana en los debates fundacionales del campo de la comunicación y la educación, así como también la ausencia de un reconocimiento de los deseos y aspiraciones culturales del pueblo y la posibilidad estratégica de su producción. Esta es la fibra misma del deseo y la voluntad de transformación con la que pensamos los desafíos actuales y locales del campo comunicación y educación, que son recuperar los lugares hegemónicos -la escuela y los medios- desde la matriz nacional y popular, reconociendo los deseos

del pueblo y procurando producirlos con capital y trabajo nacional. Internet, la computadora, la televisión, el celular no son herramientas buenas o malas en sí mismas, pero sí son las tecnologías que usamos para expresarnos, para producir, para descansar, y de esto se hizo cargo el kirchnerismo y procuró producirlos con inclusión y soberanía.

Consideraciones Finales

El reconocimiento de los deseos y aspiraciones culturales del pueblo en el marco de un debate histórico que se hace cargo de la inserción dependiente de nuestras naciones al capitalismo y en este hacerse cargo, propone para sí, transformar esa desigualdad fundacional y producir, con capitales y trabajo propio, las condiciones materiales para nuestro goce y bienestar.

Este es el debate que en la Argentina protagonizó el peronismo: industria nacional para consumo popular en clara oposición al modelo agroexportador que tenía como sujeto histórico al terrateniente que exportaba materias primas, para luego importar la vida europea que anhelaba. Se suponía que el enriquecimiento de estos pocos, beneficiaría a las mayorías por el derrame Y no, claro que no. Mientras unxs pocos vivían mejor que los propios europeos, unxs muchxs estaban condenados a trabajar como esclavos en tierras ajenas.

El peronismo vino a romper con este “destino natural” agroexportador que nos mantenía subordinados política, económicamente y culturalmente, y fomentó el desarrollo de la industria nacional, desde una matriz nacional y popular, produciendo empleo masivo, vacaciones pagas, salud y educación pública, satisfacción de la demanda local y hasta exportaciones con valor agregado. Esta es la matriz que en la década del 50 invirtió para traer televisores, haciéndose cargo de lo que en poco tiempo formaría partes de la cotidianeidad de la gente. El golpe del 55 postergó, hasta la década del 60, la producción nacional de televisores, que ya se hizo desde otra matriz, porque este debate estratégico estaba proscripto. Un desarrollismo ideológicamente subordinado a capitales extranjeros, empezó a hacer televisión con una concepción netamente comercial y extranjerizante que fue hegemónica hasta la sanción de la Ley de Servicio de Comunicación Audiovisual en 2009, la creación de la Televisión Digital Abierta en 2010 y los satélites argentinos, cuando el Estado nuevamente encaró la transformación tecnológica como una política pública de acceso universal.

Desde el campo de la comunicación en la Argentina, estamos en el retorno, ahora de las mediaciones a los medios⁴, a partir de múltiples sucesos, pero centralmente con la discusión y posterior sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, retomando las tradiciones de los estudios culturales en general, y la enorme posibilidad de pensar procesos de significación y de disputa. Algo similar sucedió con lo educativo. Retornamos de las prácticas culturales formativas a las instituciones escolares, fortalecidxs, con una perspectiva compleja que, en los bordes y desde los márgenes, se consolidó para entrar a disputar con mucha potencia política y conceptual los espacios hegemónicos de formación de sujetos y subjetividades.

Sin embargo este volver a la escuela no fue un volver así no más, en el retiro aprendimos muchas cosas. Por ello, la propuesta es suspender un imaginario que habla de «educación para la comunicación» o de «comunicación para la educación», sentidos que están ligados al orden, la transparencia y el equilibrio escolar. Suspender esas evidencias significa disminuir el peso de la gravedad causal y desarreglar las relaciones funcionales (Piccini, 1999). Y para esto es fundamental para la cuestión del reconocimiento. Reconocer al otrx, no significa abandonar las intencionalidades y hacer lo que lo que lxs otrxs quieren, tampoco es llevar tecnologías al aula para *aggiornar* una transmisión de información. Tampoco es un discurso políticamente correcto, vaciando de intencionalidad política, un método apropiable por cualquier proyecto político. Reconocer al otrx es, retomando a Bourdieu (1991), concederle igualdad de honor, saber que es capaz de jugar un mismo juego. Pero para esto, primero, es necesario esclarecer las intencionalidades políticas de las acciones, que generalmente se invisibilizan, y no siempre por falta de honestidad, muchas veces no se reconocen los propios deseos y así vamos a los otrxs.

Y esto pasa con frecuencia en la escuela. Trinchera de la moral moderna, del deber ser, insiste en dejar afuera al sujeto. Y no solo “al otrx” sujeto, directivos y docentes también dejan afuera su propio cuerpo. Allí, adentro, son otrxs, porque son lxs encargadxs de conservar la moral enciclopédica, haciendo de la escuela un lugar extraño. Tal vez la mejor escuela de estos últimos años haya sido la del FINES, que sin tanta carga superyoica, supo conjugar la relación educación-territorio-organización dándole carnadura, sentido histórico, a la educación.

⁴ Parafraseando Jesús Martín Barbero en obra fundadora del giro culturalista “De los medios a las mediaciones en 1987.

Volvimos para desarreglar las relaciones funcionales y convertir la escuela pública en un terreno profano, de conflicto y de fiesta, contradiciendo la nostalgia de un pasado sagrado al que con frecuencia nos invitan. Volvimos a la escuela pública para rescatarla de la moral ajena; para decir, argumentar, disputar y construir. El problema es que a mitad de ese regreso, la derecha conservadora avanzó y el regreso que propone, es volver, pero a aquel supuesto orden para el progreso.

A principios de 2017, Alejandro Finocchiaro, director general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (ahora de la Nación) prohibió las actividades políticas en las escuelas públicas argumentando que “la escuela debe volver a ser un lugar sagrado, donde toda la comunidad educativa se sienta reguardada y protegida”. ¿De qué?, nos preguntamos: ¿Del fantasma del comunismo? ¿Del peronismo? ¿De la discusión política? ¿De Santiago Maldonado? Piensan que lxs docentes son robots y lxs estudiantes depósitos. Esta gente quiere hacer de la escuela su imaginario de hace 100 años atrás, una doble trampa autoritaria, pues ni el proyecto sarmientino se asumía así de apolítico. Y a esta escuela quieren llevar las computadoras de Microsoft, desarticulando todo el andamiaje nacional y soberano del Conectar Igualdad, total *para qué inventar la rueda si otrxs ya lo han hecho y muy bien.*

Bibliografía

- BARBERO, Martín Jesús (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- BOURDIEU, Pierre (1995). *Sobre la televisión*. Buenos Aires: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DE CERTEAU, Michel (1996). “Valerse de: usos y prácticas” en *La Invención de lo Cotidiano. Artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- ECO, Umberto (1968). *Apocalípticos e Integrados*. Buenos Aires. Editorial Lumen.
- FREIRE, Paulo (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

- FREIRE, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- HUERGO, Jorge (2003). "El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas". La Plata: Centro de Comunicación y Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.
- HUERGO, Jorge (2006). "Comunicación y Educación. Aproximaciones". Cátedra de Comunicación y Educación. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.
- HUERGO, Jorge. N° 75 / mayo - junio de 2013. "Mapas y viajes por el campo Comunicación y Educación". En *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*. ISSN 2314- 274x. FPyCS. UNLP. La Plata.
- Pauloni, Silvina; Codoni, Florencia (2013). "Televisión, Historia y Política". En *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, N° 77. La Plata: FPyCS-UNLP.
- PICCINI, M. (1999). "Transversalidades: De las teorías de la recepción a una etnología de la cultura", en M. Piccini, G. Scmilchuk y A. Rosas, *Recepción artística y consumo cultural*. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- SAINTOUT, Florencia (2006). *Jóvenes: El futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos*. La Plata: Editorial Ediciones de Periodismo y Comunicación.