

CUANDO COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN TAMBIÉN FUE CONTRAOFENSIVA PÚBLICA Y POPULAR

Marcos Kevin Morawicki

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

El legado teórico y político de Jorge Huergo

Hay un primer legado de Jorge Huergo y es el de concebir la formación intelectual y política más allá de los moldes consagrados tanto en la academia como en la acción política: las riesgosas figuras dicotómicas del teórico/catedrático, en uno de los extremos, y en el otro la del pragmático y los fundamentalistas de la acción por la acción misma. No es algo menor esto de moverse por fuera de esos moldes prefigurados por la cultura neoliberal, ya que permite (por ejemplo) que una misma persona pueda coordinar talleres de educación popular con cartoneros en el Conurbano Bonaerense, y también dictar un curso de posgrado en una universidad privada de Chile o de Colombia. De hecho, no es casual que, en el mundo académico que habitamos, no sea sencillo dar con talleristas que emprendan una tarea educativa que se sustente en el saber riguroso de la teoría social al tiempo que acompañen procesos formativos que no sean solo los de la clase, la disertación, la charla y otros oficios de índole marcadamente informacional. Por alguna extraña razón, desde los años noventa para acá, el tallerista ha quedado relegado a una representación y a una práctica profesional de corte *ejecutivo*, en el sentido no tan honorable de estar capacitado para un mero arbitrio de técnicas grupales, animación y saberes puntuales desanclados de la reflexión político-epistemológica. La experiencia de Jorge no es única, por supuesto, pero es ejemplar en este aspecto. Y por eso es valorable el legado de decidir esforzarnos para poder problematizar y si es posible superar y dejar en el olvido la figura del experto, la del técnico y la del gestor para finalmente asumir posiciones de matriz simplemente latinoamericana. Como la del educador popular, en tanto el asumir un posicionamiento que mire la realidad con ojos propios y desde nuestros contextos, antes que seguir utilizando el lenguaje gerencial de los organismos internacionales de crédito.

En el mismo sentido que este primer punto, quizás el segundo legado sea el de concebir Comunicación y Educación en tanto campo de articulación entre problemas teóricos y objetivos praxiológicos, cuyo impulso está dado más por los movimientos, resistencias y procesos de la realidad latinoamericana que por los escritorios y las oficinas; pero que, en el momento mismo en que se produce esa interpelación a la producción epistemológica, esa "realidad" debe ser considerada desde las mejores y más rigurosas

plataformas teóricas con que contemos, y con el horizonte político puesto en los procesos, los sujetos y las prácticas. Es decir: un pensar y un accionar *situado* que contribuye algo (poco, mucho o apenas) a instancias de definición histórica, en tanto incorporación deliberada en el movimiento de la historia desde la contribución de fortalecer al sujeto cultural, profundizar el tratamiento de las problemáticas populares, y ampliar los horizontes de la praxis política en el intento de superar otros viejos moldes como el basismo, el adoctrinamiento y las posiciones románticas o iluministas.

En fin, este criterio de política epistemológica ha fundamentado, en mi opinión, la convicción de Jorge por posicionar a la comunicación en un lugar central en la relación comunicación/educación, dando batalla a la pedagogía como emporio disciplinario de la escolarización⁽¹⁾, y a la altanería semioticista como fácil huida (política y metodológica) hacia el código. Estas zonas del campo exploradas en libros como *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, editado por Ediciones de Periodismo y Comunicación en el año 1998, cobran hoy día la misma, o incluso mayor, importancia estratégica. Porque sigue siendo estratégico des-escolarizar la concepción de lo educativo en las investigaciones y en las políticas sobre Tecnología/Comunicación/Educación (entre otros ejes temáticos altamente caros al desarrollo de la región) habida cuenta del lugar central que estas ocupan en la orientación de las políticas públicas en tiempos de restitución del Estado, avalando, cercenando o posibilitando determinadas concepciones y prácticas de conocimiento, de intervención social y de praxis comunitaria. Quizás la racionalidad instrumental aún permee muchos de nuestros proyectos de corte progresista y *nac&pop*. Dicho de otro modo, hay todavía un gran desafío, que es epistemológico y que es político, respecto a la noción de formación, todavía deudora de lógicas que alguna vez creímos ampliamente superadas.

Antes de continuar en esta breve reflexión sobre el trabajo de Jorge Huergo, puede que valga la siguiente aclaración o auto-advertencia: el homenaje y su riesgo de hacernos caer en el error histórico de contar el pasado desde una perspectiva más o menos liberal. Eso que tanto repudiamos en la historiografía porque no contribuye a la profundización de la justicia socioeconómica y cultural, y que consiste en reemplazar los procesos y la participación colectiva por acciones de individuos aislados en su talento y genialidad. Por eso decimos "Jorge", pero también decimos unas cuantas trayectorias y experiencias que lo antecedieron y que ojalá lo continúen, decimos, al cabo, un *jardín de gente* y una multiplicidad de espacios que habitó y que lo habitaron, y que en todo caso ocupó ante ellos la función de escriba y cabeza visible. Y Jorge siempre lo dijo: no hubiera sido quién fue si no fuera por su estadía de cinco años con mapuches en Neuquén (en donde también coordinó grupos juveniles y de derechos humanos durante los años del terrorismo de Estado). No hubiera sido quién fue si no fuera por los sacerdotes que durante el secundario lo llevaron a leer *Pedagogía del Oprimido*. En definitiva, es Jorge, pero al mismo tiempo es el hecho de que su virtud fuera, acaso, la de haber sabido qué leer, y cómo leer (haciendo de su formación en filosofía el lenguaje de posibilidad para desarrollar una marcada astucia y una valorable perspicacia epistemológica). Y poner lecturas diversas y hasta incompatibles en un sistema novedoso de relaciones (que es al cabo el germen de

todo conocimiento), de modo de poner a pensadores marginados (que estaban en el margen) en el centro de la escena. Es el caso de Saúl Taborda y su concepción contrahegemónica de la educación; su visión claramente pionera respecto tanto de la relación entre el fenómeno político y los múltiples antagonismos; o aquella argumentación según la cual los espacios sociales son poseedores de su propia didáctica (toda una herejía para la época) (Taborda, 1951; Huergo, 2005). También, la interpelación a que la educación pública le hable a los sujetos a los que habla, incluso aunque fuera necesario, en el caso de los jóvenes, reconocerles el erotismo juvenil, el nivel terrenal de sus propias vivencias y la expresión cultural:

En el caso de Taborda, el reconocimiento implica una percepción crítica de las vinculaciones entre lo cultural comunal y lo político a través de la historia, y lo que ello implica en tanto multirreferencialidad educativa. Pero, por otra parte, Taborda alienta una posición que resalta, por ejemplo, los elementos “amenazantes” y “anómalos” presentes en la vivencia, en el erotismo y en la expresividad juvenil, calificados como “irracionales” por el discurso hegemónico oficial, como hechos desarregladores de toda educación intelectualista (Huergo, 2005).

Desde estas lecturas, seguramente, es que le ha sido posible a Jorge completar una lectura crítica de la obra sarmientina, asumiéndola como acervo indispensable del conocimiento autóctono pero también disputándole su horizonte político.

Por último, el legado de una específica manera de acompañar y coordinar procesos de transformación curricular, en donde la apuesta política radica siempre en que los dispositivos no anulen a los sujetos y sus prácticas, y en donde el horizonte político sea el de revertir el divorcio (advertido tempranamente por Kusch (1975: 44-45) en la política y en la cultura latinoamericana) entre el sujeto cultural y el sujeto pensante tan propio del acto educativo hegemónico. Es curioso cómo, con diez años de diferencia, pueden encontrarse continuidades entre el proceso de transformación curricular de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (en adelante FPYCS) que culminan en 1997, y la formación docente de la provincia de Buenos Aires en 2007⁽²⁾. Entre otros muchos aspectos, en ambas experiencias está la insistencia en el nivel identitario como configuración histórica de prácticas docentes. En el caso de la FPYCS establece:

Acaso en la docencia, más que en otros tipos de identidades, se evidencian dos núcleos fuertes y a veces duales entre las matrices identitarias; es decir: dos "horizontes privilegiados" que configuran matrices identitarias. Esos núcleos operan como presiones constantes (Huergo, 1998: 152).

A propósito de la mención anterior a Kusch, Huergo aporta en ese contexto ideas de este antropólogo y filósofo peronista (a quien dicho sea de paso posiciona en el centro de un dispositivo curricular cuando, por



lo general, estos estuvieron tradicionalmente hegemonizados por las *buenas prácticas* de los curricularistas), para plantear lo siguiente:

Podríamos hablar, incluso, de una doble vectorialidad por la cual aquella identidad se encuentra asediada y a la vez constituida (representativa de la dualidad existente en el pensamiento mismo). Los dos vectores son: 1) uno intelectual, que "ve" objetos y decide cosas prácticas y que representa la presión por "ser alguien"; 2) otro emocional, que carga al mundo de signos y lo puebla de "dioses" (Kusch, 1975: 45) y que representa la presión del "mero estar" (Huergo, 1998: 152).

De estas especificaciones conceptuales a los "horizontes formativos" como motorizador de la formación docente en el caso del diseño curricular de los profesorados de educación inicial y primaria media un paso⁽³⁾. Y en esa noción (que adquiere sentido junto a otras en un marco político-teórico claramente especificado), quizás se juegue algo que no terminaremos de saber sino con el tiempo, y es el hecho de ser una de las pocas experiencias curriculares que en el país han logrado escamotear las tramas del lenguaje gerencial (los "*issues management*"⁽⁴⁾) y los ecos del Consenso de Washington (cf. Gentili, 1998: 10), con las nociones de perfil y de competencias a la cabeza:

Como noción histórico-prospectiva (la noción de horizontes formativos) toma distancia de una mera enumeración de "competencias", así como de la idea de perfil de formación, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias (DGCyE, 2007: 15).

Esto permite, nada más y nada menos (y vaya como ejemplo para nuestras clases sobre la importancia o no de "la teoría"), que "direccionar los procesos formativos no tanto en el sentido de la adaptación con las condiciones existentes de desarrollo de las prácticas (o las demandas del mercado, podríamos agregar) y la creación y el desarrollo de competencias para un desempeño exitoso". Justamente, Huergo confrontó ideas de Jean Lyotard para recordar, tanto en la letra escrita como en encuentros y simposios, que "la idea de 'competencias' está ligada a la performatividad de un sistema social admitido y hegemónico que se reproduce a sí mismo, a través del desarrollo de competencias" (DGCyE, 2007).

Por eso interesa mirar su legado en este respecto en clave procesual y como participación colectiva que, en todo caso, él supo encabezar. Porque cuando propone horizontes formativos se entreen las marcas del proceso que se inició en la FPyCS desde mediados de la década del noventa y en la que hay tantas marcas



y huellas de muchos otros compañeros y compañeras⁽⁵⁾. Es decir, “el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares” (Huergo y otros, 1996; Huergo, 2008). De modo que la noción de “campo educativo”, producida en sus casi veinte años en la Facultad de Periodismo y en su paso por múltiples espacios sociales y estatales nos dejan un camino allanado para contribuir al carácter público y popular del sistema educativo argentino, porque aporta un enclave conceptual para seguir disputando la recuperación del carácter interpelador de la educación pública. Algo bien distinto al laboratorio de humanidad que, con la didáctica moderna, marcó a fuego una escuela que enseñó a los niños a avergonzarse de su familia y de sus costumbres de pueblo, esto es, populares (Huergo y Fernández, 2000) y que tanto tiempo más tarde aún sigue condicionando las prácticas educativas. En otras palabras, el legado de tener desde donde sumarnos a la lenta pero progresiva discusión pública sobre el carácter periférico o central de la educación popular en materia de política educativa. Porque lo que se juega no es la disputa teórica en el vacío, sino el espacio público como disputa por la palabra y la acción y sus sentidos ideológicos. En suma, es también en el Estado donde se está jugando la posibilidad cierta de resituar los procesos formativos en las coordenadas culturales (marcadas por la velocidad histórica que entremezcla aceleramiento tecnológico con un estadio crítico del capitalismo financiero), pero sin perder de vista el horizonte político que indica la dirección hacia la emancipación americana.

Notas

- (1) Específicamente la tradición escolarizadora con sus obsesiones por el control, la eficacia y la eficiencia de los procesos, y su centralidad en las perspectivas instrumental y tecnicista.
- (2) Ambos procesos exceden su circunscripción en un único año, pero se referencian en ellos, como el caso de la aprobación, por parte del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, del Diseño Curricular para la Educación Superior de los Niveles Inicial y Primario, proceso coordinado y posteriormente escrito por Jorge Huergo en su carácter de Director de Educación Superior a finales de 2007, si bien dicho proceso se inició y tuvo un fuerte desarrollo en el 2006.
- (3) Cabe mencionar, también, otras experiencias: entre ambos procesos, el programa de la Maestría en Comunicación y Educación (recientemente implementado como carrera de posgrado por la FPyCS) y, con posterioridad al 2007, la Formación Docente en Salud, fuertemente influenciada por el Diseño de Inicial y Primaria y también seguido muy cerca por Jorge Huergo.
- (4) Según la definición del *Cambridge Dictionary* en su versión en línea (disponible en: <<http://dictionary.cambridge.org>>), “issues management” significa “the activity of thinking about problems that might affect companies, government, or consumers and then planning ways to solve them” (La actividad de pensar en los problemas que pueden afectar a compañías, gobiernos o consumidores y, después, planear modos de resolverlos), en lo que constituye una impecable muestra de la relación entre hegemonía, geopolítica, colonialismo y lenguaje, dada la vigencia que esas concepciones tienen en nuestras instituciones latinoamericanas.
- (5) De hecho, el capítulo 6 del libro antes citado, *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, también está firmado por María B. Fernández, Glenda Morandi, Elsa Gómez, Alfredo Alfonso, Dinah Rímoli y Nilda Berro.

Bibliografía

- Gentili, Pablo (1998), "El consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina", *Revista Horizonte Sindical*, Buenos Aires.
- Huergo, J. y otros (1996), "Una estrategia de formación docente centrada en la práctica", *Oficios Terrestres*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, N.º 2.
- Huergo, J. (1998), *Comunicación/Educación, Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Huergo, Jorge y M. B. Fernández (2000), *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, Jorge (2004), *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Huergo, Jorge (2008), "Culturas mediático-tecnológicas y campo formativo", *Revista Margen 50 años*, Buenos Aires.
- Huergo Jorge y Kevin Morawicki (2011), "Una relectura contrahegemónica de la formación de docentes", *Revista Nómadas* N.º 33, Bogotá.
- Diseño Curricular para la Educación Superior, Niveles Inicial y Primario, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Kusch, Rodolfo (1975), *La negación en el pensamiento popular*, Buenos Aires, Cimarrón.
- Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas*, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.

