

GERMÁN MUÑOZ GONZÁLEZ
Editor académico

COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA PARA AMÉRICA LATINA

Desafíos y nuevas comprensiones

COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA PARA AMÉRICA LATINA

Desafíos y nuevas comprensiones

Autores

Germán Muñoz González (Editor académico)

Aura Isabel Mora

Catherine Walsh

Edwin Arcesio Gómez Serna

Rigoberto Solano Salinas

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

2016

Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Leonidas López Herrán

Vicerrector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Académica Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Coordinadora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinadora de Publicaciones Sede Principal

Paula Liliana Santos Vargas

Decana Facultad de Ciencias de la Comunicación

María Amparo Cadavid Bringe

Directora Especialización en Comunicación Educativa

Aura Isabel Mora

Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones / Germán Muñoz González... (y otros 4). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2016.

282 p. : il.

1. Comunicación Educativa -- América Latina 2. Pedagogía -- América Latina 3. Enseñanza -- Aspectos Culturales -- América Latina i. Muñoz González, Germán (Editor) ii. Mora, Aura Isabel iii. Walsh, Catherine iv. Gómez Serna, Edwin Arcesio v. Solano Salinas, Rigoberto

CDD: 370.1409 C65c BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No.83411

Archivo descargable en MARC a través del link: <http://tinyurl.com/bib83411>

COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA PARA AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS Y NUEVAS COMPRESIONES

Autores

Germán Muñoz González (Editor académico)

Aura Isabel Mora

Catherine Walsh

Edwin Arcesio Gómez Serna

Rigoberto Solano Salinas

Corrección de estilo

Felipe Chavarro López

Diseño y diagramación

Leidy Johanna Rodríguez Vergara

Impresión

Buenos & Creativos S.A.S.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: Julio 2016

500 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D.C. - Colombia

2016

Esta publicación es el resultado del proyecto de investigación *Fundamentación conceptual y pedagógica del campo de la comunicación-educación en la cultura y apoyo a la construcción operacional de la Maestría en "Comunicación-Educación en la Cultura"* financiado por la Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación para apoyar la investigación interdisciplinar e interinstitucional en la SP (2015) de la DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES UNIMINUTO SP en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones* por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Están protegidos por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PRESENTACIÓN | 7 |
| CAPÍTULO I. | |
| ¿QUÉ ENTENDEMOS HOY POR COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA EN AMÉRICA LATINA? PROPUESTA DE RECONFIGURACIÓN DEL CAMPO DESDE LA VIDA CULTURAL | 11 |
| <i>Aura Isabel Mora</i> | |
| <i>Germán Muñoz González</i> | |
| CAPÍTULO II. | |
| LA COMUNICACIÓN EN EL CAMPO C-E-C. ¿CÓMO COMPARTIR LOS SABERES COTIDIANOS? | 81 |
| <i>Germán Muñoz González</i> | |
| CAPÍTULO III. | |
| LA DIVERSIDAD Y LAS FORMAS DE VIDA-OTRAS: UNA PROPUESTA COMPRENSIVA DESDE LA DIFERENCIA | 137 |
| <i>Rigoberto Solano Salinas</i> | |
| CAPÍTULO IV. | |
| ¿QUÉ IMPLICA PENSAR EL CAMPO C-E-C DESDE LO CULTURAL? | 157 |
| <i>Germán Muñoz González</i> | |

CAPÍTULO V.

VIVIR BIEN/BUEN VIVIR CON LOS OTROS. PERSPECTIVA
POLÍTICA DE LA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA 197

Aura Isabel Mora

CAPÍTULO VI.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y PEDAGOGÍA DECOLONIAL:
APUESTAS (DES)DE EL IN-SURGIR, RE-EXISTIR Y RE-VIVIR 221

Catherine Walsh

CAPÍTULO VII.

LAS VOCES DE LOS SABEDORES 255

PRESENTACIÓN

Este proyecto, convertido en libro, surgió cuando nos preguntamos qué entendemos hoy por Comunicación-Educación en la Cultura en América Latina e intentamos hacer una propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural, que busca fundamentar conceptual y pedagógicamente, así como dotar de herramientas, la construcción de la maestría en el campo emergente que denominamos Comunicación-Educación en la Cultura. Se trata de un proyecto innovador en términos de su concepción como campo emergente. De un punto de vista conceptual, se busca plantear la renovación del campo, construirlo desde la perspectiva de lo cultural, es decir, desde los saberes ancestrales y populares que en la vida cotidiana producen sentidos socialmente compartidos, y proponer una radicalización en términos epistemológicos (pensamiento social del Sur) con profundas consecuencias en la pedagogía y en todas las demás variables de la formación.

Lo anterior conduce a la construcción de un proyecto compartido con otras experiencias existentes en América Latina (Abya Yala) y la posibilidad de ponerlo a funcionar de modo que no responda a una única sede, ni a un solo cuerpo profesoral; es decir, un ejercicio de aula abierta que existe en múltiples lugares (Bolivia, Ecuador, México, Argentina, Cuba) y que requiere permanentes intercambios con las experiencias en sus territorios.

En particular, implica transformar la concepción de una pedagogía concebida como transmisión de contenidos académicos y científicos por parte de expertos que enseñan a alumnos ignorantes, y poner el acento en el aprendizaje en el ámbito de la experiencia por parte de co-investigadores que se encuentran con muy diversos sabedores en espacios estratégicos de la vida social del país (la defensa del territorio y del ambiente, la soberanía alimentaria, la lucha por los derechos, la

interacción en medio del conflicto, el conocimiento acerca de la salud, las economías alternativas, la memoria de los pueblos, las tradiciones de comunidades y pueblos originarios, las estéticas construidas en la vida cotidiana y las pedagogías, entre otras) para rescatar acumulados de saber que se pierden o se deslegitiman por efecto de la discriminación y que son comunicados mediante prácticas no-académicas.

Pensamos en un ciclo de formación que articule los niveles ya existentes en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, que logre la democratización de la educación superior universitaria en este campo del saber y genere una propuesta altamente innovadora en modelos de construcción educativa en este campo emergente, tan estratégico para la sociedad colombiana.

En Colombia y América Latina (Abya Yala), desde hace cerca de quince años, el campo se ha denominado de diversas formas: comunicación educativa, educomunicación, entre otras; sin embargo, nunca ha sido clara la relación de estos dos términos con la cultura, aunque implícitamente siempre ha estado presente y se ha entendido como cultura mediática o cultura escolar. El eje de la discusión se pone ahora en las epistemologías decoloniales, en las formas de concebir lo cultural a partir de las formas de hacer (De Certeau, 1995) de la cultura común (R. Williams, 2008) y de las transformaciones que implica la cultura del consumo y la mediación tecnológica propias de la cibercultura en contacto con la producción de saberes de los pueblos originarios y sus largas tradiciones.

En la vida escolar, el divorcio entre el mundo académico y el mundo de la vida se evidencia permanentemente: se produce incomunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa (maestros, alumnos, padres de familia), entre la escuela y la comunidad local, entre la institucionalidad educativa y el país. Por otra parte, la educación se refugia casi exclusivamente en el aula, en el conocimiento científico de los expertos y en los textos, olvidando los saberes producidos en la cotidianidad y a partir de la experiencia, en las comunidades y en los múltiples lenguajes que recogen las voces del arte, de la tradición, de la

acción colectiva, de las mediaciones muy diversas que se producen en la educación expandida del aula abierta.

El proyecto cuya filosofía recoge este libro intenta generar un modelo de pensamiento transdisciplinario que sea capaz de construir el campo Comunicación-Educación-Cultura desde la experiencia, las prácticas y las vivencias de múltiples comunidades de saber y del diálogo que estas logren establecer con la comunidad científica en ámbitos estratégicos para la construcción de un modelo de formación social inspirado en la cultura de la vida diversa y del Buen Vivir (Sumak Kawsay). Obviamente, este modelo requiere incorporar comunidades y sabedores (indígenas, campesinos, afrodescendientes, parteras, militantes barriales, defensores de derechos, artistas, jóvenes, etc.) que tienen los acumulados de memoria y que mediante sus prácticas de acción colectiva, íntimamente ligadas a prácticas de comunicación, son protagonistas en sus propios espacios de formas innovadoras de construcción de conocimiento no reconocidas por la academia. Con ellos, vistos como los productores y cultivadores de esos saberes (en universidades indígenas, en centros culturales, en sus experiencias de comunicación y educación), se debe rediseñar el campo para que, posteriormente, los diálogos de saberes alimenten el proyecto colectivo.

La estructura del libro propone los elementos conceptuales básicos del campo C-E-C, una aproximación inicial a los subcampos que lo definen, y algunas voces de sabedores que hemos conocido en una expedición por los territorios de Abya Yala, en busca de sus propias lecturas de la educación (los saberes del mundo de la vida), la comunicación (las formas de compartir los saberes), lo cultural, la vida diversa y el Buen Vivir con los otros (lo político).

Sin duda, el texto nos pone frente a un conjunto de objetos de estudio, a los debates que están pendientes en la construcción del campo y a los retos que afrontaremos en este camino promisorio.

CAPÍTULO I.

¿QUÉ ENTENDEMOS HOY POR COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA EN AMÉRICA LATINA? PROPUESTA DE RECONFIGURACIÓN DEL CAMPO DESDE LA VIDA CULTURAL

Aura Isabel Mora

Germán Muñoz González

La *Comunicación-Educación en la Cultura* responde a la necesidad de reconfigurar el campo llamado comunicación educativa o educomunicación a partir de las profundas mutaciones que han venido ocurriendo en la vida de los diversos actores involucrados en cada uno de los espacios que son determinantes en su construcción: las subjetividades de niños y jóvenes en sus mundos de vida, la comunicación cotidiana —particularmente cuando está mediada por la tecnología—, la educación que viene sufriendo procesos de expansión por fuera de las aulas escolares, la cultura común en tanto expresión de la vida de las comunidades en sus prácticas que dotan de sentido al entorno.

Para ello hemos partido de un trabajo de investigación cuyo objetivo es generar una nueva comprensión del campo C-E-C a partir de su redefinición desde el ámbito de lo cultural para crear las condiciones que lo fundamenten.

En la última década el campo de la comunicación educativa o educomunicación, tal vez por la irrupción de las nuevas tecnologías de la información (que acaparan la atención e incluso deslumbran a los investigadores), sufrió una especie de mengua en la construcción de

su objeto de estudio y en la definición de los interrogantes que estas tecnologías plantean para la formación de subjetividades en el contexto de las importantes mutaciones que afectan la vida social y cultural de nuestros pueblos. Asumimos la tarea de replantear el campo desde un lugar conceptual que estuvo presente desde su fundación, pero que se ha opacado en su más reciente evolución.

COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA: LAS CLAVES DE LA RECONFIGURACIÓN

Si la educación ha dejado de ser exclusivamente un asunto de la escuela y la comunicación un asunto solamente de los medios masivos, es necesario comprender y reinventar la relación entre comunicación y educación en el mundo contemporáneo.

Es claro que la relación entre comunicación y educación sigue existiendo y está presente de formas diversas en la vida cotidiana y que en este sentido los lugares donde se despliega dejaron de pertenecer a instituciones que se la apropiaban; hoy se expande por la vida cultural en su totalidad.

Basta observar la vida cotidiana de los ciudadanos y comunidades comunes y corrientes para poder identificar la pluralidad de lugares en los que se pone en juego la tensión entre procesos de aprendizaje y formación y las prácticas y procesos de construcción, producción y creación de sentido; esos lugares los podemos entender como ámbitos de lo comunicativo-educativo en la cultura y la vida cotidiana.

Movimientos identitarios étnicos y de género, de luchas por el territorio y el ambiente, encarnan posibilidades de contar, narrar e informar, modos de vivir y ser, entrar en el escenario de la disputa social con acciones políticas y estéticas emergentes tanto en lo urbano como en lo rural, con re-significaciones del cuerpo y la salud, como colectivos de innovación y recuperación de la memoria; múltiples procesos producen sentidos emergentes y espacios comunitarios, formas y maneras de hacer

en lo común. En estos lugares se expresan con agendas no declaradas las tensiones de la Comunicación-Educación en la Cultura.

Entendemos la cultura —más bien lo cultural— como el escenario complejo en el que se producen diversas relaciones entre los ámbitos de la comunicación, la educación y la sociedad, porque son múltiples los territorios simbólicos donde se configuran los procesos de producción de sentido que entran en relación con proyectos otros¹, apostando por darle forma a la sociedad.

La denominación Comunicación-Educación en la Cultura hace referencia, entonces, a un territorio de múltiples escalas y dimensiones en el que conviven e interactúan conflictivamente saberes, prácticas y formas de construir socialidad, juegos de sentido colectivo, proyectos e intencionalidades que buscan generar modelos de vida humana buena y digna.

Aceptar que las diversas formas de relación entre comunicación y educación hacen posible la emergencia de otros sentidos lleva a pensar lo cultural como un lugar de configuraciones emergentes de lo posible. Se hace evidente que las relaciones y tensiones que se producen hoy en el campo Comunicación-Educación implican el examen y construcción de otros modos de pensamiento y acción que tejen los hilos ocultos de aquello que compartimos como humanos en la cotidianidad.

Durante muchos años circuló una versión particular del campo llamado Comunicación-Educación, que estuvo centrada en dotar de respuestas a la escuela frente a los cambios comunicativos producto de sucesivas oleadas de medios de comunicación que llegaron a la escuela y, por otro lado, en servirse de los medios como instrumentos de extensión e influencia para movilizar significados dentro de la sociedad. En medio de esa amplia y ambigua franja hubo intentos por comprender y actuar sobre los procesos de comunicación mediada tecnológicamente

¹ No se trata simplemente de *otros* proyectos. Destacamos el proyecto de maestría por el carácter de otredad que lo define, en medio de diversos procesos de construcción de sentido colectivo.

en tanto nuevas formas de acción humana y su relación con los procesos concomitantes de formación y aprendizaje que ocurren dentro de la sociedad, muchos de ellos invisibles o poco perceptibles, en el contexto del mercado que los niega o deliberadamente los excluye.

Consideramos hoy que las relaciones entre comunicación y educación han desbordado el escenario de la escuela y de los medios masivos y se expanden al escenario amplio de lo cultural. Los cambios en los procesos y medios de comunicación, el lugar que estos ocupan en las redes y en la vida de la gente común, el desarrollo de formas de representación que convergen en nuevos lenguajes verbales, audiovisuales y digitales, la “infoxicación” y la colonización de los centros de poder que controlan la movilización de sentidos sociales, inciden en la reconfiguración del espacio comunicativo-educativo. A su vez, las pretensiones formativas que se encuentran en las racionalidades administrativas de escuelas y empresas de comunicación, los modelos de interacción y los algoritmos de aprendizajes supuestamente necesarios para habitar y convivir en el mundo actual, son definidos por agentes y organizaciones muy influyentes, y llegan a convertirse en formas canónicas de vida.

Entendemos que el campo mismo de la Comunicación-Educación se ha puesto en crisis y no es posible pensarlo como se pensaba antes. Ya no existen espacios y contextos particulares de carácter educativo separados absolutamente de otros de carácter comunicativo. A esta crisis y a la superación de estos límites responde la propuesta de renombrar el campo problemático que se reinventa como Comunicación-Educación en la Cultura. El campo se replantea y es necesario dar cuenta de sus transformaciones, incorporando con claridad el ámbito de lo cultural (cotidiano, popular, ancestral) en la medida en que hace parte fundamental de la forma de concebir la vida social por parte de sus protagonistas (individual y colectivamente).

Por otra parte, la emergencia de las nuevas tecnologías de la info-comunicación ha generado efectos secundarios en el campo, un cierto emborronamiento de la especificidad de su objeto de estudio,

aparentemente diluido en el universo creciente de la informática y la cibercultura. Sin infravalorar su estratégica posición en los mundos de vida de agentes y comunidades, la fascinación tecnológica ha ocultado el papel central de una gran mayoría de actores sociales que no tienen acceso a las mismas, y que permanentemente producen conocimiento y formas de interacción comunicativa en circuitos culturales marginales, en sus propios territorios, en sus comunas, mediante la experiencia y las prácticas que desde tiempos remotos les han permitido sobrevivir y re-existir. El campo de la Comunicación-Educación en la Cultura tiene la doble tarea de visibilizar y dar voz a los saberes y formas de comunicación de los pueblos y sabedores² ancestrales y, simultáneamente, reconocer el potencial de los nuevos repertorios tecnológicos para la expansión de la subjetividad y del deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano, e incorporar las prácticas sociales que transforman la cultura en escenarios posibles de acción común, donde producen y diseminan saberes y afectos mediante dichos dispositivos usados con creatividad política.

A continuación se exponen tres características que definen el campo C-E-C:

1. Desde el punto de vista conceptual, se trata de un campo emergente que tiene antecedentes desde el siglo pasado, a partir de los ámbitos denominados educación popular y comunicación popular, de la relación entre los dos anteriores específicamente en América Latina, a partir de diversas experiencias paralelamente concebidas desde epistemologías de la de-colonialidad. La implicación inmediata es la reconfiguración del campo, ubicándolo intencionalmente en el plano de lo cultural (cotidiano, ancestral, popular) y buscando hacer coherente la propuesta con estrategias pedagógicas, lo cual conlleva necesarias rupturas con los modelos tradicionales de educación.

² La palabra sabedor es un derivado de saber; lo entendemos como aquel sujeto cuyo saber proviene primordialmente de la experiencia, lo cual no invalida la validez de su conocimiento. Un sabedor, en las comunidades donde se produce y se aplica el conocimiento ancestral, es considerado un sabio.

2. El resultado será formar un nuevo tipo de comunicador-educador en la cultura que se define por ser innovador social, sistematizador de saberes, prácticas y experiencias, gestor (creador) cultural, practicante de otras formas de vida social y agente político en los procesos de transformación del país.

3. El campo de la C-E-C se desglosa en cinco sub-campos temáticos: (a) lo cultural, (b) la vida diversa, (c) los saberes del mundo de la vida (educación), (d) las formas de compartir los saberes (comunicación) y (e) el Buen Vivir con los otros (lo político). Cada uno de estos sub-campos, a su vez, propone algunos núcleos problemáticos.

Los llamados sub-campos son los siguientes:

(a) Cultura en la vida cotidiana. Cuando hablamos de lo cultural nos estamos refiriendo a la producción colectiva de sentidos sociales, en la vida cotidiana, en las artes del hacer del común, en los mundos de vida construidos por los pueblos originarios, por las comunidades locales, por la multitud y la gente (el hombre ordinario, en términos de M. De Certeau). La cultura ha dejado de ser exclusivamente un conjunto de valores, costumbres y normas de convivencia ligadas a una tradición particular, a una lengua y a un territorio. En tiempos del capitalismo avanzado, la cultura se ha destradicionalizado (Giddens) y desterritorializado (García Canclini), es decir, se ha convertido en un repertorio de signos y símbolos producidos técnicamente de acuerdo a intereses particulares difundidos planetariamente por los medios de información. Este universo simbólico, parcialmente desligado de la tradición, empieza a definir el modo en que millones de personas en todo el globo sienten, piensan, desean e imaginan. Querámoslo o no, la globalización nos ha conectado vitalmente con territorios postradicionales (Giddens, Jameson) en donde las identidades personales o colectivas no se encuentran referidas solamente a pertenencias de lengua, sangre o nación, pues ya no se estructuran exclusivamente desde la inmanencia de las tradiciones, sino desde la interacción de la cultura con la dinámica transnacional de los mercados. En una palabra, desde mediados del siglo XX estamos asistiendo a un cambio cualitativo

en el estatuto de la cultura. Esta situación nos obliga a recuperar saberes e identidades culturales que dejan de ser funcionales al posfordismo, que se han invisibilizado y con los cuales vamos a construir esta nueva versión del campo C-E-C, desde el cual referimos el ámbito de lo cultural a la vida cotidiana, a los modos de hacer populares, a las prácticas ancestrales, a las tácticas del hombre común, para enfrentar las relaciones de poder en la cuales construye formas de convivencia dignas y humanas.

(b) Vida diversa. La diversidad humana se manifiesta en tres órdenes, a saber: biológico-psicológico, sociocultural y educativo, los cuales tienen variables naturales, pseudo-naturales y variables que son construidas históricamente. Por su parte,

La uniformidad es deseable cuando se trata de garantizar los derechos mínimos, combatir los estados de inferioridad, situaciones de injusticia, la consolidación de una serie de pautas de convivencia que permitan el desarrollo de una comunidad. La uniformidad se convierte en discutible cuando una vez garantizados los derechos humanos básicos, pretende abarcar todos los derechos de la persona como son sus hábitos, gustos, creatividad, etc. (Etxeberria, 1996).

Intentaremos comprender que la diversidad es una categoría inherente a lo humano, que también se refiere al derecho a la diferencia, y que nos convoca en lo esencial, pero nos separa según las dimensiones biológicas, culturales, sociales, de aprendizajes, de condiciones o situaciones que nos constituyen y que requieren comprensiones y abordajes específicos. La diversidad se fundamenta en afirmar lo propio en la diferencia y desde allí construir lo colectivo. Los consensos, negociaciones y concertaciones se hacen, entonces, más difíciles por la incapacidad de reconstruir las raíces de sentido que sustentan posibles interacciones comunicativas, en las que los sujetos se reconocen como diversos, diferentes y, probablemente, en condiciones de desigualdad frente al ejercicio de poder y con pocas competencias para asumir y expresar sus posturas en el diálogo. Además, existe la postura de que la globalización del mercado parecería, supuestamente, resolver el conflicto,

la agresión y la violencia, al impedir las condiciones de desigualdad (Ghiso). Todos seríamos iguales en tanto consumidores. La noción de diversidad fue rápidamente emparentada con otras nociones, también difusas, primero *integración e igualdad* y más recientemente *inclusión*. Pero cuando hablamos de diversidad estamos hablando realmente de otredad (alteridad). Sin embargo, el otro diverso ha llegado a ser un otro desigual, esto es, la diversidad se ha vuelto sinónimo solo de exclusión, de marginación, de pobreza, de analfabetismo, de anormalidad, de discapacidad, etcétera. Si entendemos la diversidad como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones éticas de alteridad, entonces en cada relación, en cada conversación, en cada encuentro, todo puede cambiar y volver a comenzar, todo se hace transformación, se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber. En los maestros y maestras se observa la tendencia a privilegiar mucho más el ser capaces de hablar sobre la diversidad, sobre el otro, acerca del otro, pero no el conversar con el otro y, mucho menos el dejar que los otros conversen entre ellos mismos.

Lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro. La ley de la hospitalidad es incondicional: se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición.

(c) Los saberes del mundo. Los saberes del mundo de la vida, a diferencia del conocimiento científico (que no nos interesa negar ni desconocer), son aquellos que se producen a partir de la experiencia y de las prácticas de sabedores ancestrales, populares y tradicionales, tales como los pueblos originarios, los curanderos, los yerbateros, las parteras, los cuidanderos de bosques, los maestros y ancianos. Cuando hablamos del campo C-E-C estamos aludiendo a un campo en el cual dichos saberes son el eje central de nuestra propuesta; nos interesa básicamente entender cómo se producen y reproducen dichos

saberes del mundo de la vida y cómo se comunican o comparten en las interacciones cotidianas para generar mundos posibles donde la Buena Vida sea una realidad. Reconocemos la importancia de dichos saberes y consideramos necesario articularnos en nuevas cosmovisiones, en nuevas complejidades y visiones de pensamiento, en nuevos conocimientos y sistemas teóricos. Para hacer posible esto desde el pensamiento crítico en la conciencia de la pluralidad y la diversidad, será necesario el uso de lo que muchos formadores y pedagogos en América Latina (Abya Yala) llamaron, desde los años sesenta y setenta del siglo pasado, métodos del lenguaje total, que desde las lógicas de la interpretación y la búsqueda del sentido intentaron reconfigurar una realidad atomizada, fragmentada, producto no solo del especialismo académico sino de las violencias de la realidad.

(d) Compartir saberes. Las formas de compartir los saberes se entienden como las múltiples y diversas formas de expresión y de comunicación que permiten no solo transmitir información sino el contacto, el estar juntos, el tocar, mover y conmover a aquellos con los que se produce interacción y transformación del entorno, mediados por relaciones de convivencia. La materia prima de la comunicación es el contacto; los primates operaban a partir de señales químicas y fueron perfeccionando otros sistemas de signos en la constitución del lenguaje humano. A fin de cuentas somos animales que nos relacionamos y manifestamos corpóreamente, también mediante gestos y palabras, pero predominantemente mediante lenguajes no-verbales, en los cuales las emociones ocupan un lugar determinante, siendo capaces de expresar más directamente las vivencias. No siempre comunicamos para seducir o para convencer discursivamente, ni siquiera para contar historias, sino que esencialmente comunicamos en el sentido de estar presentes en el colectivo, como en un organismo vivo en el que me encuentro conmigo mismo a través del otro y donde es posible compartir con quien es diferente y actúa en colectivo. Entendemos la comunicación como la afectación recíproca de cuerpos (mi cuerpo físico, mi cuerpo institucional, mi cuerpo territorial...). Afectar es hacerle algo a alguien: los afectos serían las capacidades que tiene un cuerpo para entrar en la

acción, mediante prácticas o ejercicios constantes de transformación de la expresión, en tanto esta compone dinámicamente campos de fuerzas, donde se encuentran acciones, movimientos, cuerpos que actúan y se entrecruzan, afectando a otros con sus acciones, afirmando la vida. En la dimensión estética se produce permanente impacto sobre la sensibilidad, se afectan mutuamente cuerpos en un acto creador que renueva el cuerpo social hacia otro estado, hacia otras formas de sentir y pensar. Se trata de desplegar y crear libertad frente a la vida cotidiana para pensar desde la experiencia.

(e) El Buen Vivir con los otros. El Buen Vivir con los otros (seres humanos y seres vivientes) implica una acción transformadora que propone diversificar las posibles respuestas ante los requerimientos de la vida cotidiana, que permitan hacer más humanas las experiencias que vivimos y las sociedades que construimos. Es un actuar político, el espacio para reconocer, recuperar, visibilizar y poner en diálogo los saberes, los sabedores, las experiencias y los modos de hacer cotidianos, así como poner en acción las intencionalidades y orientar el curso de lo colectivo. Un comunicador-educador en la cultura tendrá una sensibilidad aguda para comprender los problemas sociales y proponer con las comunidades y los sabedores locales opciones posibles que respeten el ambiente y puedan construir solidariamente respuestas a partir de la filosofía del Buen Vivir.

En consecuencia, un profesional del campo C-E-C puede desempeñarse en los siguientes núcleos problémicos que, dependiendo de sus particularidades, pueden vincularse a cada uno de los sub-campos (indicados entre paréntesis):

- La defensa de los derechos humanos (a).
- La crianza y la familia en la sociedad contemporánea, la estabilidad emocional (a).
- La soberanía alimentaria y el conocimiento popular acerca de la salud, el manejo del riesgo (a).
- La corporeidad, el juego y las redes sociales (a).
- Las economías alternativas y solidarias, el consumo (b).

- Los asuntos relacionados con género, generación, etnia, clase (b).
- Las pedagogías otras (c).
- La cibercultura y las mediaciones tecnológicas (c).
- La memoria de los pueblos originarios y las tradiciones de comunidades y pueblos (d).
- Las estéticas construidas en la vida cotidiana, las formas de expresión mediadas y los lenguajes no verbales (d).
- La gestión del conflicto, la vulnerabilidad (e).
- La participación social y política, la reconfiguración de lo público (e).
- La defensa del territorio y del ambiente, el retorno del destierro (e).

¿QUÉ ATRIBUTOS Y FACTORES CONSTITUYEN LOS RASGOS DISTINTIVOS DEL CAMPO?

El campo se plantea a partir de atributos que constituyen su diferencia y el avance sobre los modos de comprender y construir la Comunicación-Educación hoy:

1. La Comunicación-Educación en la Cultura incorpora lo cultural desde una epistemología del Sur con perspectiva decolonial y con una opción definida desde las formas de vida de actores y comunidades que construyen formas diversas del Buen Vivir, en íntima relación con el entorno y el ambiente, en consonancia con proyectos colectivos transformadores y en busca de modos-otros de construir sociedad y sociabilidad.

Esta afirmación hace referencia al hecho de que los modos de pensar/hacer Comunicación-Educación (en los modelos vigentes) se han desplegado bajo las epistemologías de la colonialidad, en las que han primado lo vertical, la recepción/inducción, las temporalidades de la producción capitalista, las maneras de conocer que movilizan la verdad como única Y las separaciones que generan subalternidad en el tipo de relaciones de aprendizaje y de interacción, modelando los modos de actuar y estableciendo los alcances y las dimensiones de dicho campo.

Esta afirmación también parte de constatar que dichas formas han entrado en crisis, mostrando su incapacidad de dar cuenta del tiempo presente y de los reclamos y puesta en acción de diversos agentes/actores de la sociedad, porque siguen siendo generadas desde los espacios de poder dominante y enmarcadas en las rutinas y hábitos de un quehacer que se instituye en espacios establecidos.

Postulamos una crítica radical que haga visibles los límites de la epistemología colonial dominante en tanto formas de hacer/ser humano, a partir del ejercicio de la apuesta reflexiva de la decolonialidad. Acudimos a experiencias y acciones diversas que muestran otras posibilidades y que permiten, a partir de la acción, mostrar los límites y las exclusiones que la epistemología dominante produce; a la vez, se da forma a un modo de pensar/ser/hacer que diverge del anterior: en su pluralidad este caudal de pensamiento crítico puede nombrarse como *epistemología del Sur*.

Más específicamente, en la ecología diversa de saberes se hacen visibles otras formas de construir sentidos y propiciar el tejido en torno a lo común, que vincula a los saberes tradicionalmente excluidos y que se localizan en aquellas zonas en las que formas dominantes de pensamiento han demostrado su incapacidad para hacer posible la vida y, al contrario, han generado máquinas de destrucción.

La agenda de respuestas que la epistemología del Sur viene haciendo visible y posible en su experiencia diversa muestra su capacidad de respuesta en nuevos ámbitos, tales como las luchas por el territorio y el cuidado del ambiente, la pugna por los saberes acerca del cuerpo, la salud, el bienestar y la integridad humana, el sostenimiento de la disponibilidad de alimentación sana, abundante y autosostenible para todos, en todos los territorios, las formas incluyentes de gobierno, de organización y de justicia que garantizan la seguridad, la pervivencia en el tiempo de lo colectivo y la inclusión de voces y acciones más humanas, las maneras de aprender y construir el saber colectivo desde espacios diversos —no solo escolarizados— y la pluralización de los modos de construir sentido colectivo y pasar la frontera tradicional de

lo comunicable y el derecho a comunicar, así como de entablar procesos duraderos de comunicación.

Estos saberes no constituyen un objeto de estudio sino un lugar desde donde actuar, un flujo de saberes en acción que dan forma y perfilan unos modos de aprender, enseñar, dialogar e intercambiar sentidos. En esta perspectiva se apuesta por el habitar, el sentipensar y la acción desde estos saberes. De este modo los sabedores, entendidos como sujetos, colectividades y organizaciones, son agentes de la formación; quienes se forman no solo se informan, observan o aprecian, sino que interactúan, hacen y construyen vida social. Por esto sabedores y sujetos en formación se implican y habitan en aulas abiertas, que son las experiencias mismas, no solo enseñan/aprenden sino que viven esos modos de ser/sentipensar/hacer. En esta perspectiva es claro que los aprendizajes ocurren en la vida cotidiana, en el hacer y habitar, es decir en la cultura, y si se quiere de modo más radical, en la cultura del común, de lo popular, de lo excluido, lo emergente y lo invisible/invisibilizado que se abre como lugar de lo posible.

Las comunidades y sabedores con los que interactuamos alimentan en la producción de este conocimiento desde lo cultural y generan un modelo de construcción colectiva a partir de la experiencia compartida. Se trata de un ejercicio de episteme decolonial que genera otros modelos de comunidad científica.

2. La temporalidad y espacialidad constituyen factores determinantes en los modos de hacer educación y comunicación. Tiempos limitados, cerrados y cronometrados implican la reducción de la formación a la linealidad y a la temporalidad única manejada por el administrador proveedor de los procesos de formación. Cada vez más la educación-mercancía se ha traducido en currículos modelados bajo la metáfora de un supermercado que ofrece llenar mi canasta de demandas con créditos académicos, que se entienden como la medida de la relación tiempo-contenido-aprendizaje.

Nos proponemos intervenir la temporalidad y la espacialidad establecida en la educación tradicional para articularla a diversas

temporalidades y espacialidades que se ponen en juego en el proceso que viven los estudiantes y que permiten formas flexibles de llevar a cabo el proceso de formación. De un lado, conforme al proyecto de vida y de formación de los sujetos participantes, en el cual se articulan saberes construidos en momentos previos con saberes posibles en niveles posteriores, donde los procesos exploratorios facilitan periodos más largos y de esta manera permiten ampliar o intensificar una o más dimensiones de la formación. En esta perspectiva, formarse como comunicador-educador en la cultura supone asumir trayectorias vitales y académicas en los tres niveles del ciclo: el de formación básica (en pregrado), el de profundización (en la especialización) y el de formación avanzada (en la maestría), que no solo constituyen un acumulado de créditos sino de experiencia, recorrido vital, decisiones e implicaciones en proyectos colectivos de diversa escala y duración, con la mira puesta en un proyecto de país más justo y equitativo.

En consecuencia, proponemos articular los escenarios formativos del pregrado y de los dos niveles de posgrado, a saber, especialización y maestría, así como las trayectorias de experiencia y participación en procesos comunicativos y educativos, con su respectiva expansión, formalización, etcétera. Los niveles previos a la maestría se convierten en vías de aproximación al nivel de estudios avanzados, del cual emergen propuestas tanto epistemológicas sobre el saber/hacer en el campo C-E-C, como políticas en el ámbito de una agencia transformadora capaz de construir e incorporar espacios vitales en el despliegue de su ser que actúa en la sociedad y la cultura. El ciclo completo tiene unidad y continuidad; su enfoque epistemológico y conceptual es el mismo. Su modelo pedagógico busca ser coherente con la propuesta del campo C-E-C.

En la perspectiva de la formación por ciclos se apuesta por la armonía en tensión entre tiempos propios de la formación, con tiempos y acumulados de saber de niveles previos de los participantes. Apostamos por un investigador transformador de la vida cotidiana y la cultura, a la vez maestro en el ámbito de lo comunicativo-educativo, articulado a ciclos de proyectos formativos previos y posteriores, donde

es esencialmente constitutiva la acción social transformadora imbricada en temporalidades del propio proyecto de vida.

Las múltiples temporalidades que coexisten juegan de manera particular en el diseño de los formatos didácticos y las duraciones de los espacios de formación asociados a permanencia, extensión, e intensidad; es el caso de las pasantías, los diálogos, los foros, los proyectos integradores y los seminarios cuya definición pasa también por la correlación entre vida, experiencia, saber, reflexión y acción.

La consecuencia práctica de esta opción es la democratización del acceso al campo C-E-C y la posibilidad de racionalizar costos en tres títulos académicos cursados en menor tiempo, en una secuencia coherente de formación.

LA MODALIDAD DE AULA ABIERTA: IR A LOS TERRITORIOS DONDE SE PRODUCEN SABERES

Como se señaló antes, ni lo comunicativo puede reducirse a los medios, ni lo educativo a lo escolar; igualmente es posible pensar que junto a la modificación de las temporalidades es necesario abordar y resolver las espacialidades de los procesos formativos. Superando la confusa expansión ilimitada de lo comunicativo-educativo en tanto campo ubicuo que se halla en todas partes, proponemos la noción de aula abierta.

Esta opción supone que aunque pueda diversificarse en diversos ámbitos (virtuales y presenciales), la territorialidad de las experiencias se circunscribe a las realidades donde los sabedores ponen en acción su saber. Las experiencias están constituidas por ambientes, ecosistemas, lugares, espacios, geografías, regiones, redes y demás formas de los territorios significados, apropiados, practicados y habitados por colectividades, grupos y sujetos.

En primera instancia, el aula abierta es una construcción que va emergiendo, en tanto se trata de las experiencias a las que se articula

el aprendiz, y al implicarse con ellas emerge ese territorio formativo que llamamos aula. En tanto es habitado en el proceso de formación, el territorio deviene aula, y ese modo de relación no solo delimita contornos sino que se abre para que el aula pueda irse expandiendo y asimilando al mundo de las interacciones formativas, ya que en su naturaleza no se distingue del territorio de la acción donde se despliegan las experiencias en las que está participando.

En esta perspectiva el aula abierta y su conformación constituye de por sí un aprendizaje, en tanto lugar de la puesta en acción, dimensión del quehacer formativo en la construcción de sentidos compartidos, y experiencia de formación donde los sujetos, al implicarse, aprenden. El aula abierta, por tanto, constituye un elemento diferenciador, pues así como las temporalidades son múltiples, los espacios de formación son escenarios vitales en donde los sujetos habitan y construyen sentidos sociales con otros, articulando espacialidades diferentes y de-construyendo sus propias nociones de espacio y sus contextos de aprendizaje e interacciones formativas. El aula abierta tiene como virtud esencial la capacidad de permitir pensar sin fronteras en un campo —el de la C-E-C— que se entiende a sí mismo como campo en construcción, donde voces diversas, de horizontes culturales e ideológicos múltiples, tejen colectivamente por fuera de espacios autoritarios y unanimitas formas de pensamiento social en sus territorios.

En el replanteamiento del ámbito educativo esta opción permite una innovación con efectos políticos en el reconocimiento de diversos saberes y maneras de comunicarlos, que implica formas alternativas no autoritarias ni verticales de educación. Para las comunidades significa hacer real la propuesta de educación expandida, en un auténtico diálogo de saberes con beneficios recíprocos para los académicos y todos aquellos que no han accedido a la institucionalidad pero serán avalados por las artes del hacer que conocen.

LA INCORPORACIÓN DE SABEDORES POPULARES Y ANCESTRALES: EL RECONOCIMIENTO DE MUCHAS FORMAS VÁLIDAS DE CONOCIMIENTO

Los modelos epistemológicos que han predominado en Occidente (hablamos del racionalismo y la colonialidad del saber) se han caracterizado por la exclusión de otras perspectivas, al establecer fronteras que definen qué saber es válido y cuáles son los modos de construirlo y los asuntos o temas a los que se debe prestar atención, generando así una zona de invisibilidades y ausencias. Dichas exclusiones han generado conocimientos poco conscientes de sus ignorancias y vacíos, que han convertido su criterio de verdad en el único criterio para acotar y delimitar lo que puede ser objeto de saber. Sus modos de conocer han instaurado reglas, limitaciones y, sobre todo, sujetos de conocimiento que son definidos como científicos y expertos.

El campo Comunicación-Educación en la Cultura, coherente con su planteamiento, asume que existen comunidades, grupos, colectividades y actores sociales que producen saberes legítimos, aunque no reconocidos por los sistemas formales de acreditación y validación institucional, que ejercen el rol reconocido en su propio territorio de sabedores y practicantes. Se hace reconocimiento de estos saberes y prácticas, y se los considera como formas de pensamiento que poseen sus propias apuestas y que están en capacidad de dialogar con otras perspectivas conceptuales, entendiendo que en su diversidad tienen límites y alcances que, al decir de Sousa Santos, son saberes de algo e ignorancias de otras cosas, y por tanto asumen su complementariedad en equidad con otros saberes y conocimientos también parciales, en la medida en que estén dispuestos al diálogo.

La participación de sabedores en la maestría implica una crítica a las epistemologías dominantes y un proceso de recuperación, visibilización y diálogo de saberes en el marco de la expansión de formas de pensamiento social, entendiendo que los traslapes, las mezclas y las concurrencias de saberes no se dirimen por la delimitación excluyente sino por la posibilidad de convergencias y colaboraciones recíprocas.

Concebimos el diálogo con saberes y sabedores como un diálogo con sujetos y comunidades, procesos y dinámicas, temporalidades diferentes, escalas y dimensiones distintas, con lo ancestral y lo popular, así como con los acumulados de saberes y de disciplinas científicas en nuevas condiciones, donde las asimetrías ya no emerjan como formas de subordinación sino como composición multidimensional, como mundos de vida. Esto sin ignorar que los modos de producir conocimientos populares y ancestrales, a pesar de que están presentes en la vida de la gente, son invisibilizados y no tienen reconocimiento social. Un efecto paralelo que surge es la apertura de un escenario concreto, en el mundo académico, donde dichos saberes tienen un espacio público en el cual dialogan con el conocimiento científico.

Aunque hayan sido llamados sabedores y practicantes, en realidad se trata de científicos ancestrales que han producido conocimiento auténtico, aunque el pensamiento colonial no lo ha reconocido así. Se trata de una apertura real a otros modelos de ciencia en el pluriverso magnífico de la vida cotidiana.

LA RELACIÓN CON EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CONSTRUIDAS MEDIANTE DIVERSAS ESTRATEGIAS, CAMPOS (TEMÁTICOS) Y SUB-CAMPOS DE FORMACIÓN

En el campo C-E-C se vive la experiencia de lo diverso de múltiples maneras. Cada quien transita por experiencias y modos de incorporarse a ellas que ratifican la idea de pluriverso en oposición a la de universo. Esto quiere decir que a la vez que los participantes aportan su trayectoria de ciclo vital y ciclo de formación personal, se articulan a experiencias de colectivos en sus territorios con los cuales habitan/participan/dialogan durante un tiempo que les permite incorporarse a sus dinámicas dentro del aula abierta. Lo hacen junto con otros que son tanto sus pares en la formación como los miembros de la comunidad y los sabedores que hacen parte de la misma; cada participante trae su experiencia al grupo

de pares y allí convergen las diversas trayectorias en el foro donde se articulan distintos ejes temáticos que corresponden a intereses particulares y nutren el debate académico de los seminarios de línea.

La multidimensionalidad de los escenarios de encuentro y de formación moviliza al aprendiz a habitar la diversidad, a hacer un tránsito de lo unívoco a lo polifónico, de lo único a lo plural, y a vincularse a saberes en movimiento que dan lugar a su propia construcción como sujeto en formación y agente en los contextos en que se despliega.

Por tanto, no existe una sola fuente desde la que se transmiten y comparten conocimientos científicos y saberes ancestrales, sino que es ante todo el escenario donde se va levantando una cartografía hecha de diálogos y nuevas conexiones, de experiencias y aulas abiertas, de territorios que se van abriendo como escenarios posibles de encuentro en tanto que la maestría está obligada a observar y construir sus dinámicas en la cultura, a asumir sus condiciones cambiantes y, en consecuencia, a trasegar en medio de la mutación y movilidad de la sociedad.

Este movimiento de apertura a la multitud, a los muchos que piensan como muchos y actúan creativamente en sus espacios pedagógicos y comunicativos, alienta la opción de otros modelos de sociedad en donde quepan otros mundos posibles, otras prácticas de libertad y de vida buena para todos.

3. El campo C-E-C declara unos rasgos distintivos que expresan su modo de ser/hacer y promueven reflexivamente una ruptura/reinvención de la formación en Comunicación-Educación en la Cultura:

- Piensa desde las formas culturales presentes en la vida cotidiana y actúa transformando el entorno a partir de ellas.
- Asume los saberes comunicativos-educativos que se construyen en la experiencia de comunidades y de sabedores, lo cual implica reconocerlos como legítimos.
- Recoge y pone en diálogo saberes excluidos y políticamente inaceptables por la sociedad de control, con formas de conocimiento científico y con otros modos de saber emergentes o en configuración.

- Comprende e incorpora otras pedagogías, didácticas y prácticas de comunicación propias de dichos actores silenciados y negados a lo largo de la historia, subalternizados por su adscripción a las culturas populares.
- Moviliza una nueva comprensión de las relaciones entre comunicación-educación en tensión con la acción política y la transformación social a partir del diálogo de saberes entre conocimiento científico y saberes populares, entre formas pedagógicas tradicionales y nuevas pedagogías, entre modelos lineales y cerrados y otros abiertos, construidos en ciclos que ofrecen continuidad.
- Asume la apuesta por el Buen Vivir como elemento articulador de su quehacer, como práctica permanente de los partícipes en el proceso de formación y como horizonte político colectivo de quienes entrelazan sus horizontes de vida al interior del mismo.
- Propone la construcción de mundos y proyectos posibles al movilizar la palabra, la transferencia de saberes construidos por sabedores a través de epistemologías no reconocidas y las formas de acción que son su consecuencia.
- Reconoce la diversidad de formas y prácticas comunicativas, incluso las mediáticas, pero se ocupa de nuevas articulaciones y reinventa sus apropiaciones dando lugar a las formas de comunicación cambiantes, emergentes, silenciadas, excluidas y olvidadas.

¿CÓMO SE REFORMULA EL CAMPO LLAMADO COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y SUS MODELOS FORMATIVOS?

Tras años de reflexión, investigación y análisis, consideramos necesario replantear el saber del campo en su nueva formulación: C-E-C. Como ya se dijo antes, lo cultural es el ámbito en el cual vamos a pensar y articular los saberes y las formas de compartirlos en la vida social, cotidianamente. El campo Comunicación-Educación, limitado a la

escuela y a los medios de comunicación, entró en crisis, de modo que este proyecto se abre al ámbito en el cual se reconstruye, ampliando sus fronteras y asumiendo la perspectiva que permite a la educación y a la comunicación comprender y transformar realmente la vida social y la producción de conocimiento coherente. La reconstrucción del campo desde el ámbito cultural implica retomar, entre otros, la herencia de los estudios culturales, las epistemologías del Sur, la reconfiguración de las ciencias sociales, los estudios ciberculturales, todos interesados en las culturas populares y mediáticas. Dos premisas son tema de debate: la primera es la crítica a la “alta cultura”, antagonista de la peyorativa “baja cultura”, aquella del pueblo, de los sectores populares. Intentamos superar las nociones dicotómicas que se elaboran desde la cultura culta, la cultura académica o la cultura de las élites. Hablamos más bien de lo cultural entendiendo que existen culturas diversas: populares, ancestrales, cotidianas, raizales, entre otras.

La segunda premisa es que existe una desvalorización de las prácticas culturales de los sectores populares. Para Raymond Williams —estudioso de la comunicación y la cultura común en el CCCS de Birmingham— no existe una cultura homogénea; en su libro *Cultura y sociedad* (1958) plantea la existencia de varios actores sociales con prácticas y experiencias específicas, que dan lugar a diversas culturas que se relacionan entre sí. Otro autor que argumenta con relación a esta segunda premisa es Michel De Certeau, a partir de su planteamiento de lo cultural como prácticas de la cotidianidad, como lugar de las artes del hacer. En su obra *La invención de lo cotidiano* (1999) aborda y elabora una mirada de las prácticas de lo común, del hombre ordinario, en el mundo de la vida.

Las dos premisas anteriores se retoman en el programa de Maestría de Comunicación-Educación en la Cultura, al centrar su interés en las prácticas cotidianas de los sujetos donde se produce la cultura, prácticas culturales que se entienden como formas de vivir, producción de subjetividades, sistemas de creencias, valores y formas de habitar el mundo.

Estos despliegues de la Comunicación-Educación en la Cultura permiten abrir el campo a múltiples problemas de investigación, que dan cuenta de la movilización hacia otras fronteras y tal vez otros objetos de estudio, posibilitando contribuciones académicas y prácticas que van a fortalecer los saberes que se producen en la especialización y los que se producen en la maestría, para entrar en disputa con discursos vigentes en el campo de la Comunicación-Educación.

Dos conceptos son fundamentales en la construcción del campo, a saber: (a) el territorio y (b) la cibercultura.

(A) LA PERTINENCIA DEL PENSAMIENTO COLECTIVO PARA CONSTRUIR TERRITORIO

En este horizonte conceptual, los cambios y las transformación de la academia son fundamentales para pensar las prácticas culturales, pues la mayoría de programas, en especial de posgrado, están desconectados de la vida del territorio, de sus relaciones sociales; por ello no tenemos modelos auténticos y originales en la planificación del territorio, por no pensar los programas de formación desde y para el territorio, lo cual incluye nuevas maneras de comprender la realidad, de formar sujetos, de producir conocimiento.

Pensar la posibilidad de un programa de maestría como tejedor de pensamiento colectivo en el territorio implica participar de las decisiones de transformación del mismo, significa tejer diversas formas de socialización de la vida; la experiencia política y la ciudadanía toman otros sentidos; por tanto, la sociedad enfrenta hoy un conjunto de retos que configuran la visión que tiene el hombre de su propia existencia y su forma de coexistir en el mundo de la vida en el territorio.

Los territorios implican significación, constituyen los entornos propios de las subjetividades de los colectivos, ayudan a su supervivencia y le dan soporte a su existencia. El territorio es el escenario de las interacciones cercanas, de la producción de significación en el vecindario,

es decir, de la comunicación cotidiana. Allí emergen las reales posibilidades de transformación de la vida social. Pero, al mismo tiempo, el territorio es el escenario posible de realización de otras formas comunicativas.

El territorio procesa las dinámicas que constituyen la esencia de la espacialidad de la vida social (Montañez & Delgado, 2012, p. 120), la vida de lo cotidiano de las personas. La configuración del territorio no implica solo las características físicas y geográficas de un espacio terrestre, sino también las formas y maneras que tenemos los humanos de habitar el mundo. En muchas ocasiones, abordamos el territorio de manera lineal y simplista, como un espacio geográfico, pero necesitamos verlo como el lugar de las interacciones y de la producción social en toda su complejidad, donde se producen sentidos mediante la apropiación y construcción de países, ciudades, barrios, instituciones, cuerpos sociales.

Igualmente, cuando hablamos de pensamiento colectivo hablamos de territorio; no nos referimos exclusivamente a lo micro (al ámbito local), sino que al generar pensamiento que favorece la localidad, desde allí se piensa lo global. La comunicación para esta propuesta es práctica cultural del hacer, es decir, la producción de sentido como forma de habitar el territorio.

El territorio se asume como un espacio común, en un sentido ontológico, la comunicación es asumida como las relaciones de la vida real en este espacio común, espacio en el que se construye lo público.

Si el territorio es un espacio de poder porque son los sujetos-ciudadanos quienes le dan sentido, quienes le otorgan significación, es en ese espacio simbólico y físico donde los sujetos interactúan, construyen y reconstruyen sus subjetividades y donde se negocian las racionalidades. En él se generan relaciones dado que coexisten interacciones de todo tipo, por tanto hay procesos de comunicación, y allí se generan aprendizajes, inter-aprendizajes y todo tipo de procesos educativos.

El territorio es entonces un espacio de construcción de procesos comunicativos y educativos; a la vez, los procesos comunicativos le dan sentido a la forma de pensar colectivamente. En este sentido, se concibe la comunicación como procesos de formación de conjuntos de relaciones

de sentido, entendidos estos como construcciones sociales cotidianas: sentido compartido, sentido común, sentido de prácticas cotidianas. De otro lado, los aprendizajes, las interacciones y las relaciones pueden ser significativos, porque existe un anclaje en un territorio que es su contexto.

Ahora bien, si estos procesos comunicativos-educativos son contruidos por relaciones de conjuntos de sentido que construyen y deconstruyen, el territorio deviene espacio público de sentidos. Aquí el territorio sería el espacio de los sentidos, de la participación, el escenario de la transformación, el lugar de producción de sentidos colectivos y, por supuesto, del pensamiento del territorio.

Pensamiento colectivo

Hablar de territorio o territorios es hablar de pensamiento colectivo, porque pensar el territorio exige *palabrearlo*, soñarlo, imaginarlo en un futuro que es común, de todos. Por ello, lo colectivo construye sentidos en el pensamiento territorial, mira la historia de los pueblos que lo habitaron, habitan y habitarán. Sin duda, para pensar el territorio es indispensable mirar la historia como pueblo, mirar la realidad social, analizarla, comprender cuáles son nuestras potencias y qué modelos auténticos y propios podemos imaginar para soñarlo.

Además, comunicar el territorio supone un posicionamiento ético y político. Es fundamental, para construir pensamiento colectivo, sumergirse en la realidad de quienes habitan el territorio, ubicarse en su contexto, a veces para adaptarse, otras veces para transformarlo o para defenderlo.

Pensar pues el territorio supone mirarlo, no solo como individuo, como miembro de determinados grupos, sino también entender qué pasa con la naturaleza, qué pasa con la sociedad, qué pasa con el Estado y, entonces, construir pensamientos y conocimientos colectivos. Pensar de manera colectiva el territorio supone atreverse a entrar en un proceso de ruptura, inclusive consigo mismo, con las ideas, con aquello que se

piensa. También supone la valoración de los habitantes del territorio, de su participación implicativa. Lo colectivo se instala en la necesidad de descolonizar la vida, de no creer que otros —supuestamente expertos— sepan más que la gente que vive el territorio.

Se debe subrayar que las ideas no son producidas solamente por cerebros privilegiados, vienen de las personas que participan de la construcción de su ciudad, de su pueblo, de su barrio. En el momento en que emergen los pensamientos se producen varias acciones en los espíritus del territorio, en el corazón de la tierra, en la subjetividad de cada miembro, en la espiritualidad de las gentes. Y, entonces, es muy importante comenzar a asumir y construir referentes teóricos y prácticos propios sobre el territorio, con predisposición al cambio y resignificación de los anteriores. No puede haber pensamiento colectivo si no existe esa predisposición a transformar la realidad.

En el tiempo presente vivimos un momento crítico, en el cual podemos pensar cómo se ha ordenado y planeado nuestro territorio: se está discutiendo el modelo de civilización, se cuestionan los modelos económicos, se proponen cambios estructurales, se pregunta qué sostiene la vida del planeta. Estas preguntas llevan a pensar y ordenar de cierta manera el territorio, lo cual despliega la construcción de nuevas prácticas políticas y, en consecuencia, de un sujeto político auténtico que valore su gente y su tierra. Entonces, no se habla solamente de reestructurar unas cuantas ideas, sino de ver cómo se enfrenta la crisis estructural, la crisis del modelo civilizatorio. Ello invita a resignificar las concepciones de vida en común, de buena vida para todos.

El campo C-E-C reconfigurado le apuesta a la dimensión cultural como espacio de producción colectiva de sentidos y de pensamiento. Las relaciones en el territorio, los sentidos producidos allí en la experiencia compartida, transforman el campo de la Comunicación-Educación, lo tensionan en tanto se entiende que la escuela o los medios masivos de comunicación han dejado de ser los lugares privilegiados de producción de sentido y supuesta transformación de sujetos. Los dos se inscriben en las prácticas cotidianas encarnadas en culturas diversas, donde se

producen y comparten múltiples sentidos, donde se instala la producción de saberes para generar pensamiento colectivo que contribuye a mejorar las condiciones de vida en la sociedad colombiana.

En este contexto, el campo de la Comunicación-Educación en la Cultura necesita nuevos escenarios pedagógicos porque “el desordenamiento de saberes y conocimientos, más los cambios en el modo de narrar están produciendo un fuerte estallido en los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad colocando en lugar estratégico los modos de sentir y de pensar” (Martín-Barbero, 2002, p. 1).

Tenemos que captar con rapidez diversas realidades que emergen: la flexibilización del trabajo, la veloz fluidez económica, las redes de diversos tipos, el desarrollo de la robótica y la biotecnología, entre múltiples avances los cuales permiten la creación de espacios de encuentro con otros, a través de lenguajes mediáticos y virtuales. De forma paralela debe propiciarse la reflexión acerca de nuestras raíces, la reaparición de lo colectivo en la complejidad de la globalización, las formas convergentes de educación en las que se entrelazan “cultura popular, cultura escolar y cultura digital; aprendizaje invisible y aprendizajes formales; acción emocional-persuasiva y acción racional-reflexiva”, como lo propone J.C. Amador (2012) en su tesis doctoral, y que son fundamentales para retar las formas de enseñar. Por eso, la maestría asume formas de pensamiento decolonial que pueden generar otras relaciones con el territorio y con los actores de la sociedad.

(B) LA PERTINENCIA DE LAS TRANSFORMACIONES CULTURALES EN EL ÁMBITO DE LA CIBERCULTURA

En el contexto de la modernidad aún vigente y en las formas de sociedad globalizada que nos han llegado parcial y sectorialmente se perpetúan y emergen problemas como la degradación ambiental, la discriminación racial y de género, la segmentación clasista, la reconfiguración de la familia, la instrumentalización de la tecnología en la educación, entre otros. Estos problemas generan nuevas

necesidades de comprensión, reflexión y acción que deben ser asumidas en la reflexión y las experiencias del campo Comunicación-Educación; Martín-Barbero planteaba en el 2000 la importancia de preguntarse “cómo introducir los medios en la escuela y cómo introducir temáticas de educación en los medios”, concentrando su atención eminentemente en el uso pedagógico de los medios y en la introducción de herramientas mediáticas en la escuela (radio, audiovisuales y nuevas tecnologías). Las dos mediaciones, a saber, la pedagógica en los medios y la tecnológica en la escuela, tienen que ser replanteadas. Cuando el eje central del campo C-E-C es lo cultural, tenemos que articular la cibercultura a las prácticas cotidianas de las comunidades en sus escenarios, en sus espacios de actuación cotidiana, en las apropiaciones que producen de formas de comunicación mediadas tecnológicamente para transformar su entorno social y cultural.

Jesús Martín-Barbero señaló, desde 1996, que “más que una cuestión de medios, el escenario de la comunicación debe ser una cuestión de fines para la educación” (p. 26); por eso, es necesario ubicar la relación Comunicación-Educación en la Cultura como problema de fondo, formulado a través de dos interrogantes: (a) ¿Cómo insertar el ecosistema educativo en un ecosistema comunicativo que es, a la vez, fruto de la experiencia de diversas culturas y espacio abierto, difuso y descentrado? (b) ¿Cómo lograr, en ese nuevo escenario de relaciones, que el proceso de aprender guarde su encanto y se conecte con el mundo de la vida; que sea a la vez lugar de iniciación en los secretos del saber y en el rigor de pensar, en el análisis y la mirada crítica, en la preservación de la memoria y en el gozo de la creación?

También surgen nuevos interrogantes: ¿qué formas de diversidad cultural caben en el escenario de las transformaciones culturales mediadas tecnológicamente?; ¿qué tipo de subjetividades se constituyen con estas transformaciones culturales?; ¿qué formas de pensamiento nacen de la hibridación entre cultura popular y cultura digital?

Este tipo de cuestionamientos son propios del campo Comunicación-Educación en la Cultura frente al reto de construir un

horizonte pedagógico que permita producir creativa y críticamente mediaciones tecnológicas en la cotidianidad, en todos los procesos educativos de la sociedad, pues no se trata simplemente del “[...] acceso a las tecnologías que, por supuesto, es un primer paso, sino de comprenderlas y apropiárselas crítica y reflexivamente tanto en los procesos de transmisión como de recreación del conocimiento en la escuela y en la cultura” (Rueda, 2005 p. 23). Por esto, consideramos que el problema no es de capacitación en el manejo mediático, ni de “incorporación de aparatos e innovaciones tecnológicas; el asunto va más allá: el problema es que hemos invisibilizado los lugares donde se produce la cultura” (Huerco, 2004); hemos desconectado la historia y las relaciones de poder; hemos vaciado los medios y la escuela de su carga generadora de formas de pensamiento social indispensables en la transformación de la sociedad.

En consecuencia, se evidencia la necesidad de repensar lo que comprendemos por *lo cultural*, por las formas de producción de los pobladores en sus prácticas y trayectorias educativas y ampliar la reflexión hacia otros lugares, escenarios y territorios. Vamos a reflexionar de manera crítica acerca de las maneras como se producen las interrelaciones personales y colectivas, de la emergencia de nuevas prácticas en la relación docente-alumno, saber-conocimiento, en una sociedad cada vez más compleja, para asumir la creación como acto en el que se produce con otros, proponiendo hablar de lo cultural como producción colectiva de sentidos en lo cotidiano; uno de los rasgos distintivos de este programa de maestría consiste en tomar múltiples y diversos sentidos de lo común para producir conocimiento, para movilizar opinión y formas de acción colectiva.

La relación entre lo cultural (cotidiano, popular, ancestral) y la mediación tecnológica, que irrumpe en la vida de la gente común, del hombre ordinario, forzándolo a cambiar sus lenguajes y comprensiones del mundo en el que vive, a convivir con nuevas relaciones de poder y con una realidad global y pantallizada, nos obliga a introducir una reflexión que sustente la pertinencia de la cibercultura en la formación de los comunicadores-educadores en la cultura.

EDUCACIÓN, NUEVAS FORMAS DE SUBJETIVIDAD SOCIAL Y TECNOLOGÍAS³

El campo de la educación y tecnologías de la información y comunicación, mirado desde los estudios ciberculturales, es cada vez más heterogéneo y transdisciplinar. En este se mezclan los estudios de Comunicación-Educación, sociología de la cultura, antropología cultural, filosofía política contemporánea, pedagogía social, pedagogía crítica, estudios sociales de la ciencia y la tecnología, estudios culturales, entre otros. Los nuevos repertorios tecnológicos si bien son una de las formas predominantes de producción y control actual, al mismo tiempo, son dispositivos con potencialidad para la expansión de la subjetividad y del deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano (ciudadanía alternativas, ciberciudadanía) y por lo tanto su incorporación en las prácticas sociales configura nuevas formas de vida y transforma la cultura. Se trata de un “otro” con el que hoy nos relacionamos de manera compleja y cada vez más inextricable, especialmente las generaciones jóvenes, donde están emergiendo escenarios posibles de y para la acción común, la producción y diseminación de saberes y afectos. (Rueda et ál., 2013).

Desde el campo C-E-C se trata de comprender cómo las tecnologías de información y comunicación, en tanto ciberculturas, son un escenario complejo de interacción entre sujetos y tecnologías, en el que se están produciendo nuevas modalidades de constitución de sujetos que configuran nuevas formas de cultura política y de educación. El supuesto de partida es que las categorías de ciudadanía, cultura política y ciudad están siendo interpeladas y tensionadas por las emergencias de la sociedad contemporánea, y en particular por la manera en que experiencias singulares y colectivas en interacción con los nuevos repertorios tecnológicos (NRT) están configurando nuevos modos de ser, estar y actuar juntos.

³ Las reflexiones que siguen tienen como fuente el trabajo de Rocío Rueda, Andrés Fonseca, Lina María Ramírez y los co-investigadores que participaron en el proyecto “Ciberciudadanía, cultura política y creatividad social”, publicado por la UPN y el DIE (2013).

Partimos por reconocer, como lo han señalado en gran parte la sociología y antropología de la cultura contemporánea, así como las filosofías expresionistas o de la multiplicidad, que nuestros marcos de referencia tradicionales y modernos están siendo interpelados ante la emergencia de nuevas formas de lo social y sus modos de generación de vínculos, de conformación de comunidades, de acción colectiva, de práctica social, donde por cierto las tecnologías de la información y la comunicación están jugando un papel catalizador. De esta manera, inscribimos las tecnologías de la información y comunicación, o nuevos repertorios tecnológicos (NRT), en el campo de los estudios ciberculturales críticos (Rueda, 2008), donde se analizan los escenarios sociales creados por dichas tecnologías, resaltando tanto el carácter complejo e híbrido y de relación inextricable entre tecnología, cultura, naturaleza, como la emergencia de un nuevo mundo: una multiplicidad de prácticas, nuevas redes sociales de interacción y de acción, experiencias y representaciones sociales, relaciones de poder, que no se organizan necesariamente desde las identidades tradicionales, creando otras formas culturales y políticas. Se reconoce que las tecnologías tienen política, es decir, diseñan formas de ser, formas de vida (Winner, 1987) y están trastocando las maneras de entender la esfera pública y la esfera privada, entrelazándolas y redefiniéndolas alternativamente.

En consecuencia, consideramos el ciberespacio como un nuevo ámbito de socialización que ha extendido la esfera pública y la acción ciudadana, convirtiéndose en un soporte nada despreciable para la producción social de significado (desde lo privado a diversas esferas de lo público, de lo local a lo global, de medios de comunicación masiva unidireccionales a múltiples y cada vez más convergentes y multimodales tecnologías). En este contexto, nos atrevemos a pensar en la emergencia de *ciberciudadanías*. Ahora bien, es importante resaltar que aparecen híbridas *ciudadanías de la representación* (que se ejercen con relación a las organizaciones políticas clásicas: partidos, Estado y sus instituciones) y *ciudadanías de la expresión* (que en principio se ejercen en relación con la vida cotidiana, no institucional, con un carácter más social y cultural), y por lo tanto más cercanas a una política menor o del acontecimiento

(Lazzarato, 2006). En esa hibridez política y cultural se ubican las ciberciudadanías con un alto carácter expresivo, aunque reconocemos que el término mantiene cierta ambigüedad pues también ha sido utilizado tanto por la política tradicional para referirse, por ejemplo, al gobierno electrónico, como por los activistas sociales y movimientos ciudadanos críticos que se apoyan en diversos repertorios tecnológicos.

Nos interesan los jóvenes como actores sociales vitales en la sociedad contemporánea, con subjetividades singulares y la política, no como un campo definido *a priori*, sino como producto de los conflictos, tensiones y resistencias frente a la hegemonía entre los diversos sectores sociales; no como algo que pre-existe a la vida cotidiana de los sujetos, un ente abstracto, sino como una construcción social que adquiere su carácter político debido al lugar que ocupa en las relaciones intersubjetivas, en un momento histórico específico en el que se revalora el papel de la vida cotidiana, entendiéndola como una fuente continua de producción de sentidos sobre la realidad. Sin embargo, y dada la singularidad y multiplicidad de las prácticas sociales de los sujetos colectivos con los que interactuamos, consideramos que el concepto de multitud que sigue el camino de Spinoza, como lo han caracterizado Negri y Hardt (2004) y Lazzarato (2006), nos podía ser de mayor utilidad aquí para comprender que si bien este *socius* es una energía social inestable y volátil, se constituye en una voz colectiva que hace resistencia al orden político y cultural con una potencialidad política insospechada. Dado que se trata de una política que no es la convencional, representada en partidos, estos autores acuden al término de *política menor* para con ello destacar que no se trata de aquella de los proyectos de largo plazo, de clase, y tampoco responde ni a la masa ni al pueblo. La multitud no se reduce al individuo ni al colectivo o grupo; es una tensión entre ambos y una multiplicidad de singularidades. La multitud articula afectos y experiencias que son la base para la acción política. Está situada *en medio*, es múltiple y al mismo tiempo conforma un cuerpo singular constituido de diversos intereses, experiencias, afectos y relaciones, sin homogeneidad. La relacionalidad y la cooperación establecen lo *común*, que a su vez enfrenta el reto político de la diferencia. Sin embargo, esta

multitud es también impredecible e inestable, y creemos que tiene el reto de enfrentar críticamente las desigualdades y ejercicios de poder que internamente le habitan.

Viejas prácticas e identidades sobreviven y se traslapan en medio de la emergencia de nuevas prácticas sociales que están tomando un lugar en nuestras sociedades. Esto nos exige entender un concepto de ciudadanía mucho más amplio que el restringido a la acción política de partidos, al voto, a la esfera pública del periódico y de las noticias y sobre todo a la unidad del significado del sujeto. La actual transformación de las sociedades y las nuevas formas de comunicación del ciberespacio están propiciando de manera compleja la construcción de ciudadanía otras que no pueden ser entendidas como algo fijo, sino en su carácter móvil y nómada.

Nos interesa comprender el fenómeno educativo como una práctica social expandida que se está produciendo en el encuentro entre nuevas sensibilidades que enfrentan una heterogeneidad simbólica y un estallido de lo social, y de unas tecnologías que son no solo los medios privilegiados de producción actual, sino que son, a su vez, novedosos dispositivos de densidad simbólica, acción a distancia, lenguajes de la hipermedialidad, interactividad y conectividad. Estas tecnologías, entendidas como lenguajes (Rueda, 2007) e incorporadas a valores y prácticas sociales de sujetos individuales y colectivos que les otorgan sentido, se convierten en catalizadores de procesos de socialización y educación expandida donde se confrontan los modelos escolares institucionales, las figuras de autoridad y de conocimiento, los modos de compartir y crear saberes, y donde los roles de aprender y enseñar se difuminan. Prácticas espontáneas y afectivas del compartir, donar, cooperar, del trabajo liberado, hacen parte de una educación emancipatoria en tanto son formas de vida.

Los cambios acelerados de nuestras sociedades están ligados tanto a las estructuras socioeconómicas como a las subjetividades y a la política que, como señala Lechner, ha perdido la centralidad que tuvo antaño en la regulación y conducción social. Dicha situación nos obliga

a repensar la ciudadanía tal y como la entendíamos, pues la política tiene grandes dificultades para dar sentido a lo social hoy. El ciberespacio como ámbito en el que (con)fluyen informaciones, significaciones, nuevas prácticas sociales y nuevos dispositivos de control, es un escenario que nos hace (re)pensar lo subjetivo, lo social y lo político hoy, pues en este nos enfrentamos a una nueva lógica de producción y distribución desigual propia del capitalismo tardío o inmaterial donde se articulan dinámicas de exclusión, desigualdad y diferenciación cultural, política, económica y social ya presentes en lo local-territorial, haciéndonos pensar que más que un divorcio entre lo territorial y lo virtual hay una continuidad entre ambos.

En consecuencia, tecnologías, cultura y política, más que como ámbitos separados, requieren mirarse de manera compleja y relacional. Por una parte, la cultura es una dimensión estructurante tanto de los diseños tecnológicos como de los procesos de aprendizaje, prácticas, apropiación y uso de las tecnologías. Y, a su vez, siguiendo a Martín-Barbero, lo tecnológico es una dimensión estructural de la transformación cultural en una compleja relación con otros fenómenos y cambios de época de índole social, económica, política, ontológica y estética que le acompañan. Por otra parte, como lo ha señalado Boaventura de Sousa Santos (1998), es necesario ampliar el *locus* que la teoría liberal ha asignado a lo político, y por ende a la ciudadanía, hacia sectores informales, pues buena parte la política realmente ocurre en las tramas de redes formales e informales, nacionales y transnacionales, donde se entrecruzan culturas y tecnologías.

En efecto, las instituciones y las prácticas de política tradicionales que disciplinaban a los sujetos se enfrentan a su fragmentación, así como a la diversidad de prácticas culturales por fuera de ellas (vida cotidiana, medios masivos, TIC) donde se están constituyendo nuevas formas de sentir, percibir, desear, negociar, en fin, de ser ciudadanos. Es decir, hoy la ciudadanía parece no referirse a la política institucional, sino cada vez más a la vida social, a través de nuevas formas de socialidad y comunalidad que se están produciendo en el ciberespacio (blogs, chats, listas de discusión, etc.).

APROPIACIÓN SOCIAL DE LAS TIC

Esta contemporaneidad de pluralidad de prácticas sociales en el ciberespacio nos lleva a preguntarnos por las transformaciones que se están produciendo en las culturas políticas que emergen en el contexto histórico contemporáneo, esto es, en las elaboraciones que se están produciendo en las subjetividades políticas y en las identidades ciudadanas en torno al orden social, a sus diferentes jerarquías y a las formas de estructuración de las relaciones de poder y de autoridad. Pretendemos aportar una comprensión y aproximación a los procesos de constitución de ciudadanías en las prácticas ciberculturales desde una visión compleja de la relación tecnologías, cultura y política, en la perspectiva de esbozar ciudadanías emergentes o cibercidadanías. Sin duda, los sabedores en este campo son sus practicantes más habituales, es decir, los jóvenes.

Cuando hablamos de cultura nos remitimos a un espacio o territorio, a unos modos de interacción, a unas formas particulares de representarse el mundo, a unos objetos, a unas maneras de actuar y de vivir, esto es, a formas políticas de construcción y de puesta en común de sentidos. No obstante, cuando nos desplazamos a la cibercultura, todas estas dimensiones se complejizan en un espacio-tiempo que ya no obedece a los modelos de universalización del saber existentes hasta ahora y que tampoco es el mismo que constituyó al sujeto de la modernidad, a su racionalidad y a sus instituciones. Las prácticas sociales alrededor de las TIC y la web han creado un giro impredecible en lo que nosotros entendemos por cultura hacia la cibercultura, significando con ello las prácticas culturales que surgen y están alrededor de nuevos medios. Esta comprensión nos saca de nuestros lugares usuales (espacios de vida, modos de pensamiento), redefiniendo nuestros hogares y lugares. Pero esto se produce en medio de nuevos riesgos como la abundancia dispersa de información —que no de conocimiento— y la concentración asfixiante, explosión y dispersión de las referencias culturales y, simultáneamente, la presencia de dispositivos de control que se ejercen sobre territorios, subjetividades y poblaciones enteras.

Así la cultura, y la cibercultura en sentido amplio, son un espacio de confirmación del consenso y la hegemonía, pero también de la expresión de lo múltiple, de lo virtual, de configuración de culturas políticas y de legitimidad. Son el escenario en que adquieren sentido los cambios, la administración del poder y las luchas contra el poder. Los recursos simbólicos y sus diversos modos de organización tienen que ver con los modos de auto-representarse y de representar a los otros en relaciones de diferencia y desigualdad, o sea nombrando o desconociendo, valorizando o descalificando (que sabemos ha sido el modo de operar de la cultura moderna). No obstante, el carácter básico de nuestras sociedades contemporáneas es que estamos pasando de una noción de la cultura concebida como un estatus o un estado, ligada a identidades más o menos contenidas, a una concepción de lo cultural como un proceso de interacción, confrontación y negociación entre sistemas socioculturales diversos, donde las nociones de orden social y de una subjetividad normalizada, disciplinada, ciertamente ya no parecen explicar lo social.

En la cibercultura la batalla no es solo por los bienes comunes, sino por la puesta en común de sentidos de vida y de sociedad, de las maneras de construir y narrar nuestras identidades, de recuperar nuestras memorias (como reservas bio-tecno-culturales), donde por cierto encontramos la posibilidad de que la multiplicidad se reconozca en tanto diferencias, virtuales-potencias de vida y resistencia a la inminencia del presente y la velocidad propia de estas nuevas tecnologías. Más aun, como señala Martín-Barbero (2005), América Latina tiene el desafío de asumir la heterogeneidad como un valor articulable en la construcción de un nuevo tejido colectivo, de nuevas formas de solidaridad, que incluye la demanda por la justicia social y el reconocimiento político-cultural de nuestras gentes. Es decir, la multitud anunciada por Hardt y Negri (2003) como salida al Imperio no será posible si no hay efectivamente una democracia intercultural, una demo-diversidad en la que diversos modos de vivir y producir significación puedan coexistir y complementarse, como política cultural, como convivencia de ciudadanías múltiples.

La informática comunitaria (IC) (Gurstein, 2003) es una aplicación de las TIC para facilitar procesos de las comunidades y lograr los objetivos de las mismas, y describe una disciplina académica y práctica sobre la aproximación a los sistemas de información desde una perspectiva comunitaria (Bieber et ál., 2002). El campo de la IC es apenas un campo emergente y poco desarrollado por su comunidad académica, en el que aún no están claramente definidas las preguntas epistemológicas, los abordajes metodológicos, las técnicas, las prácticas y las perspectivas teóricas. Sin embargo, al revisar en internet se encuentra por el contrario un grupo plural de colectivos vinculados al campo, desde investigadores —muchos de ellos desde enfoques disciplinares— que escriben sobre la brecha digital (*digital divide*) hasta ONG, redes, asociaciones, colectivos, comunidades virtuales, grupos asociados a comunidades y tecnologías. De hecho, no hay estudios que den cuenta de lo que caracteriza esta diversidad de expresiones de las IC, ni tampoco un cuerpo teórico que pueda decirse que sea un cuerpo consolidado, ni siquiera un sub-campo de la informática social acuñada por Robert Kling y que se refiere al campo de investigación que examina el diseño, uso y consecuencias de las TIC en su aplicación institucional y en contextos culturales amplios (Kling, 1999).

Para Michael Gurstein (2003) la IC centrada en comunidades territoriales se ha extendido a comunidades online. Pero lo que es la comunidad, más allá de un grupo de gente que tiene cierto sentido de unidad, aún es un poco confuso. Adicionalmente, en la IC aún no es clara la expansión del concepto a comunidades identitarias, como comunidades étnicas, comunidades gay u otras más allá de aquellas que responden a una relación espacial o de vecindario, donde hay efectivamente encuentros cara a cara. No obstante, lo que hoy cada vez más se encuentra es un *continuum* entre comunidades basadas en un lugar y donde la gente interactúa predominantemente cara a cara, hacia comunidades virtuales donde la gente interactúa a través de medios electrónicos y donde lo más importante es cierto sentido de unidad en las comunidades, el cual integra diversidad y consenso. De hecho, para Gurstein cada vez hay mayor convergencia entre comunidades físicas y comunidades virtuales basadas en TIC, cuyo poder se encuentra

justamente cuando la diferencia entre lo físico y lo virtual es invisible, sin costuras.

Gurstein también señala que la IC se preocupa por los procesos de adopción y transformación de las comunidades en el establecimiento de redes y relaciones, donde hay un flujo en aumento rápido de información dentro de las mismas comunidades y entre las comunidades en la sociedad. La IC entonces se orienta a comprender este proceso de adaptación y transformación a través de una pregunta sistemática por el cómo (la infraestructura, las herramientas, la conectividad en las máquinas y el empoderamiento), el para qué (la capacitación, el desarrollo comunitario y organizacional); las condiciones necesarias (la financiación, la regulación ambiental, los marcos de política), y finalmente, y quizás lo más importante, el por qué (las metas y objetivos que permiten el empoderamiento de las comunidades).

En suma, es interesante que desde la perspectiva social, comunitaria, de las TIC, la pregunta por el desarrollo y la integración de las tecnologías se centra en lo comunitario, en cómo la comunidad tiene unos intereses y cómo las TIC pueden apoyar y fortalecer los lazos sociales y los proyectos de desarrollo social que esta adelanta, pero se olvidan o se menosprecian las cualidades de las nuevas TIC y lo que proveen en cuanto a información, comunicación, interacción, expresión y acción. Es decir, en cierto modo hay un determinismo social que definiría el uso de las TIC. De otro lado, la perspectiva de la informática educativa se centra principalmente en las TIC como herramientas cognitivas y su potencialidad para el procesamiento de información, almacenamiento, distribución y sus potencialidades comunicativas, pero se mira muy poco cómo son adoptadas en determinadas estructuras y organizaciones sociales. Es decir, hay una tendencia a un determinismo tecnológico que orientaría la transformación y desarrollo social desde la transformación de las prácticas educativas en la escuela a través de la incorporación de TIC. De la misma manera, el cómo los investigadores analizan y entienden el impacto de las TIC depende de cómo tratan y entienden el desarrollo en sí mismo (qué es y cómo se logra). El desarrollo fue originalmente conceptualizado como una intervención lineal técnica

siempre hacia delante para mover las naciones en una vía lineal que va de lo menos desarrollado a lo más desarrollado, con un foco principal en los indicadores macroeconómicos tales como el producto nacional bruto. Sin embargo, estos no muestran cómo la riqueza es distribuida, ni cómo los factores políticos, económicos y sociales contribuyen a la calidad de vida. Así, la experiencia y la reflexión han llevado a que esta visión de desarrollo se rechace por su extrema simpleza.

USOS, PRÁCTICAS Y APLICACIONES SOCIALES

Los usos y aplicaciones del campo de la apropiación social de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son diversos. Por una parte, se encuentran los accesos comunitarios tanto en organismos gubernamentales como no gubernamentales, telecentros, cibercafés, bibliotecas públicas, locutorios telefónicos, escuelas, etcétera. Aquí lo importante es proporcionar en los telecentros, o en cualquier otro lugar de acceso público a internet, las condiciones de formación básica para que los individuos que tienen o poco acceso o conocimientos insuficientes en el uso de las herramientas informáticas, puedan aprender a usarlas totalmente.

Por otra parte, y con el auge del comercio electrónico, este empieza a ser usado por organizaciones comunitarias o emprendimientos locales para vender sus bienes y servicios prescindiendo de intermediarios, alentando de esta manera las economías locales; sin embargo, queda en duda si estas comunidades electrónicas serán capaces de resistir las tendencias comerciales que amenazan con desvirtuar su esencia social y, a su vez, extraer provecho financiero de internet y sus posibilidades para asegurar su permanencia. Así mismo, el teletrabajo empieza a ser una opción, no solo para las clases medias y altas que pueden trabajar desde sus hogares, sino para comunidades de niveles socioeconómicos bajos donde los telecentros facilitan el trabajo a distancia y evitan el aislamiento del trabajador en solitario frente al computador (Fienquielievich, 2000).

Aunque muchas experiencias parten de una idea tecnófila, desarrollista e instrumental de las tecnologías, en algunos casos los actores sociales empiezan a apropiárselas y a repensar sus contextos y sociedades, evidenciando una lucha permanente por superar las lógicas de sistemas institucionales dominantes que obstaculizan la construcción de una cibercultura de libertad, democratización y justicia social; esto es, están apostando por otras formas de cultura política. De hecho, es en estas tensiones y luchas reales y simbólicas que dan cuenta de una permanente demanda de reconocimiento de grupos y movimientos, donde se ven posibilidades de acción colectiva en el entorno cibercultural (Lozada, 2004).

Es por ello que pensar la ciudadanía en la sociedad actual y entender las transformaciones tecno-socio-políticas en tiempos de globalización exige que comprendamos qué está pasando en las redes electrónicas, en internet, como un nuevo espacio público (Lozada, 2004); este ciberespacio es un lugar de confrontación de ideas e intereses económicos y políticos que revelan fuerzas y movimientos sociales que nos interrogan acerca de una permanente construcción sociocultural de la ciudadanía, donde novedosas formas de comunicación y participación ciudadana emergen, en paralelo con nuevas exclusiones y exigencias de nuevos derechos. No se trata de concebir una representación dual, real-virtual, sino de una aproximación que permita repensar la hibridación de lo real y lo virtual en ambas direcciones y en nuestra vida cotidiana a través de la mediación tecnológica.

De hecho, los usos ciudadanos de la red, el papel que estos desempeñan en la creación, propagación o difuminación de las identidades sociales y nacionales, y la forma como ha sido aprovechada por algunos movimientos sociales, apenas empieza a ser investigado. Sin embargo, a menudo se estudia más la singularidad o extravagancia que implica el uso de internet para cumplir con tareas que habitualmente se desempeñaban por medios tradicionales, dados los contenidos o las interacciones específicas difundidos a través de este. Es por ello que requerimos de estudios culturales de la red, es

decir mostrar no solo diversos tipos de mestizajes culturales sino también la apertura y la porosidad intercultural, así como también la persistencia de prejuicios, preferencias e intereses particulares. Este tipo de estudios podría mostrar, también, de qué forma los conflictos políticos y culturales se reflejan en internet y qué tipo de problemas genera este espacio que recubre, por así decirlo, la estructura de límites geográficos, culturales y legales cuya delimitación ha determinado la historia de la humanidad desde sus comienzos. Se trata entonces de algo que incluye pero va más allá de la pregunta acerca de si existe o no, por ejemplo, una forma específicamente latinoamericana de usar la red (Trejo, 2004).

Nuestra apuesta es pensar una ecología política del ciberespacio que teja lo real y lo virtual, las identidades, el entorno y el desarrollo en una práctica política y cultural compleja. Como lo denomina Arturo Escobar (2003), una “antropología de la interface” que integre sujetos en tanto identidades históricamente constituidas, estrategias tecnopolíticas y las posibilidades tecnológicas culturalmente específicas como elementos centrales de dicha apuesta. Así mismo, parece que puede hablarse de una *ciudadanización* de la política, como señala Lechner (2002), esto es, una recuperación de la política como capacidad propia de los ciudadanos en su interacción cotidiana, público-privada, territorial-virtual, que está creando nuevas formas de comunalidad y socialidad al alcance de la experiencia concreta de cada cual.

El desafío que tenemos es sin duda una utopía, quizás con múltiples *topías*. Subversiones electrónicas, comunidades cibernéticas al margen en la búsqueda de la democratización de la información y de la demo-diversidad de prácticas sociales, epistemes y tecnologías que, junto con otros movimientos alternativos, promuevan la coexistencia de múltiples subjetividades en tanto colectivos interculturales que buscan la experimentación social y política por encima de lo meramente individual, son proyectos que se están soñando y poniendo en práctica, como es el movimiento techno-art, y en general de artistas en la red donde confluyen ciencia, arte, tecnología, diseño, todos unidos por

una búsqueda de innovación social apoyados en TIC, más allá de la apropiación social que se restringe al acceso y uso de estas. Nuestro reto es reconocerlos, difundirlos como otras experiencias, movimientos y formas de conocimiento que nos pueden ayudar a inventarnos otros modelos de desarrollo, a repensar el desarrollo mismo como modelo único a seguir, y por lo tanto a crear y experimentar configuraciones culturales políticas a partir de nuestras condiciones históricas, de nuestras memorias tecnoculturales y de nuestros propios sueños.

PERFIL DEL COMUNICADOR-EDUCADOR EN LA CULTURA

El comunicador-educador en la cultura es ante todo el agente movilizador de un nuevo campo de saber, por ello en primera instancia se le debe identificar como un innovador y creador en el contexto social, con una identidad profesional propia que le permite moverse de manera flexible en múltiples ámbitos de la sociedad. Dadas sus características, es generador de diversas formas de actuación social y por ello su campo de acción puede estar referido a los ámbitos que resulten de la convergencia entre los saberes cotidianos, populares y ancestrales, sus protagonistas los sabedores y los proyectos transformadores que ellos agencian de cara a las necesidades emergentes de la sociedad. Por tanto, en su rol de articulador, mediador y transformador social, el comunicador-educador puede gestar propuestas que vamos a nombrar de forma muy amplia y general: comunicadores-educadores para la recuperación de saberes alimentarios; comunicadores-educadores para la recuperación y reinención de saberes lúdicos y narrativas de reconstrucción de la memoria y el vínculo social; movilizadores de organizaciones comunitarias y populares en redes territoriales con soporte digital; innovadores sociales en recuperación de saberes ancestrales; practicantes de experiencias que generan otras formas de vida social; y tantos otros campos posibles de perfiles profesionales como zonas de diálogo entre prácticas culturales y procesos de comunicación y educación sean necesarios o posibles.

Los profesionales en Comunicación-Educación en la Cultura tienen la posibilidad de desempeñarse en el contexto educativo formal, no formal e informal. En el formal tendiendo puentes entre las acciones propias de la institución educativa y los diversos contextos de producción cultural y comunicativa; en este sentido no solamente lo pueden hacer como profesores con mayor capacidad de recrear los espacios de aula sino también como directivos docentes, especialmente como rectores, coordinadores y personal de apoyo, quienes en su tarea de agentes movilizadores del cambio y articuladores del conjunto de procesos institucionales pueden contribuir significativamente al cambio en las dinámicas de aprendizaje y construcción de sentido desde la escuela.

En el contexto no formal, tanto desde el quehacer de la formación continua como en el diseño de alternativas de trabajo no escolarizado, tienen la capacidad de proponer alternativas de formación en ámbitos tradicionalmente emergentes. Así, pueden desempeñarse como formadores y creadores en dinámicas alternativas del cuidado del cuerpo y la salud, gestores de proyectos en el ámbito de la seguridad alimentaria y el desarrollo de proyectos productivos, en la resignificación de los lazos colectivos como líderes comunitarios, promotores de formas organizativas y movilizadores de la acción colectiva.

En lo informal, tienen la oportunidad de articular lo comunicativo-educativo con los ámbitos propios de la acción comunitaria y con los saberes propios de grupos y comunidades con los que pueden consolidar prácticas educativas y pedagogías ancestrales, populares o innovadoras asociadas a las formas culturales propias o a los ámbitos divergentes que se aproximen a otras visiones de mundo diferentes a la propia.

Igualmente, su ámbito de trabajo como mediador, creador y movilizador de cambio lo pone ante la posibilidad de articular sus ciclos de formación previa en diversos ámbitos de las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias de la salud, las ciencias jurídicas y políticas, con las posibilidades que los estudios de comunicación y la educación en la cultura ofrecen; en este sentido, pueden ocuparse de los asuntos más retadores en sus contextos en relación con organizaciones no gubernamentales, entes

estatales y organizaciones comunitarias, medios de comunicación, apoyo terapéutico emocional, entre otros, y a la vez pueden convertirse en actores sociales con una gran flexibilidad para articularse a coyunturas de cambio y crisis como la reconstrucción del tejido social en contextos de violencias y exclusiones, la mediación y acompañamiento en procesos de memoria y paz, destierro, migración, etcétera.

Dada la naturaleza reflexiva y experiencial del programa, los profesionales C-E-C elaboran lecturas complejas de los procesos sociales, culturales, educativos y comunicativos que los ponen en condiciones de promover y desarrollar procesos con base investigativa orientados a la acción transformadora y la innovación que pueden hacerlas visibles, articularlas o crear zonas de conocimiento que tradicionalmente han sido excluidas de las agendas de investigación. Entre ellas se cuentan los ámbitos de conexión entre territorio, alimentación, juego, salud, felicidad, corporeidad, cibercultura, redes, memoria, estéticas, que al estar puestos en contexto y comprendidos en las formas de la cultura popular, local, tradicional o emergente, propician pensamiento crítico y acción diversa.

Además, los comunicadores-educadores en la cultura pueden tener un espacio importante de acción basada en la capacidad de creación asociada a proyectos estético-ético-políticos, a la recuperación de tradiciones narrativas, a la formalización de ámbitos de narración-expresión propia de comunidades y agentes diversos, lo cual los convierte en co-creadores e innovadores socioculturales, líderes de experiencias de imaginación y significación social a través de las artes y de la vida cotidiana, como es el caso de oficios y técnicas ancestrales, los modos de jugar y de colectivizar en procesos comunitarios y otros, las formas de protesta y movilización social, etcétera. Todo lo anterior permite a los profesionales C-E-C constituirse en creadores e innovadores de saberes de vanguardia.

Finalmente, consideramos esencial que el profesional C-E-C asuma un compromiso que articule dimensiones de su propio proyecto de vida en tanto agente movilizador, creador de posibilidades humanas y del Buen Vivir, en la vida cotidiana, más allá de un oficio o rol profesional

específico. En este sentido, la maestría es también un proceso de transformación que consolida y permite organizar los saberes que atraviesan a las personas, sea cual sea el ámbito de su acción, aportando en la consolidación de su capacidad transformadora, de sus acciones creativas y su capacidad de movilización social en busca del bien común.

En esta perspectiva, y entendiendo que se trata de formar un actor social que no conocemos en el país, en virtud de la brevedad, mencionamos con algún detalle algunas figuras que definen el perfil del profesional C-E-C:

- Innovador social (entendido como el *intelectual orgánico* con capacidad para pensar y estructurar formas de vida social dignas y justas, equitativas y abiertas a los espacios de libertad).
- Sistematizador de saberes, prácticas, experiencias (en el sentido en que lo propone Marco Raúl Mejía en “La Sistematización” (2008).
- Gestor (creador) cultural (a diferencia del clásico gerente o gestor de eventos culturales, se trata de alguien que es capaz de gestar formas de encuentro y de construcción de formas colectivas de existencia plenamente humana).
- Practicante de otras formas de vida social (estamos hablando de un agente que mediante sus prácticas diseña y hace real un nuevo proyecto de país).
- Agente político en los procesos de transformación del país (se trata de alguien capaz de actuar diferente en las particulares coyunturas del ejercicio del poder que conoce actualmente el país).

Proponemos a continuación las *capacidades ampliadas* que adquieren los profesionales formados en el campo C-E-C. Entendemos dichas capacidades como conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive, las cuales se transforman dinámicamente en un contexto histórico y territorial concreto. En cada uno de los subcampos se pueden construir capacidades:

- En el ámbito de lo cultural. Capacidades para: (a) comprender las formas en que producen sentido personas y comunidades en la vida cotidiana; (b) comprender las formas en que comparten el sentido producido (es decir, lo comunican); (c) comprender las formas en que construyen saberes con los sentidos producidos y compartidos. Las tres anteriores son esenciales, pero se podrían añadir capacidades tales como: (d) aprender a valorar las prácticas del saber hacer de personas que usan permanentemente la cultura común (R. Williams, 1958) para construir relaciones y proyectos; (e) sistematizar los saberes que tienen como fuente el conocimiento ancestral y popular; (f) incorporar al acervo de aprendizajes que definen el universo de lo cultural y aquellos que se entienden hoy como cibercultura, en los cuales las nuevas generaciones son protagonistas.
- En segundo lugar, incorporamos como un elemento básico de la formación el tema de la diversidad, es decir, las capacidades de: (a) acoger al otro como es; (b) asumir el derecho a la diferencia como principio ético; (c) ser capaz de reconocer la diferencia como elemento fundamental de la interacción comunicativa; (d) reconocer la diversidad como postura central para el diálogo; (e) aprender a conversar con el otro-diferente; (f) aprender a ser anfitrión sin ninguna condición.
- Cuando nos referimos a la educación, pensamos básicamente en producir y aprender saberes para el mundo de la vida. En este sentido, las capacidades básicas son: (a) reconocer los saberes que producen, a partir de la experiencia y de las prácticas, sabedores ancestrales, populares y tradicionales tales como los pueblos originarios, los curanderos, los yerbateros, las parteras, los cuidanderos de bosques, los maestros y ancianos, los niños y los jóvenes; (b) entender cómo se producen y reproducen dichos saberes del mundo de la vida; (c) articular dichos saberes en nuevas cosmovisiones, en nuevas complejidades y visiones de pensamiento, en nuevos conocimientos y sistemas teóricos, sin ignorar el conocimiento científico, con el cual se produce diálogo de saberes.

- Cuando nos referimos a la comunicación, estas son las capacidades fundamentales: (a) reconocer las múltiples y diversas formas de compartir con otros, expresar, interactuar, afectar, conversar; (b) reconocer los lenguajes no-verbales, en los cuales las emociones ocupan un lugar determinante, siendo capaces de expresar más directamente las vivencias; (c) comprender las capacidades que tiene un cuerpo para entrar en la acción, mediante prácticas o ejercicios constantes de transformación de la expresión; (d) asumir la dimensión estética, donde se produce permanente impacto sobre la sensibilidad y se afectan mutuamente cuerpos en el acto creador, como espacio privilegiado de comunicación que genera otras formas de sentir y pensar; (e) privilegiar los espacios de libertad en la vida cotidiana, donde es posible interactuar desde la experiencia.
- Finalmente, en el plano de lo político: (a) hacer más humanas las formas de vida y las sociedades que construimos; (b) reconocer, recuperar, visibilizar y poner en diálogo los saberes, los sabedores, las experiencias y los modos de hacer cotidianos; (c) saber orientar el curso de lo colectivo. Esto se relaciona con tejer lazos sociales y comunitarios, participar e implementar estrategias de manejo y resolución de conflicto, teniendo en cuenta el contexto o los contextos locales y nacionales, contribuir a la generación de estrategias de inclusión y animar la búsqueda de la participación social y política.

DESARROLLO DE CAPACIDADES

Dicha formación implica varios cambios y replanteamientos para la universidad. Se pueden señalar algunos que indican que es necesario la reconstitución de una universidad que está afuera y lejos del territorio a una universidad que se piense dentro y para el territorio, y es necesario considerar ciertos elementos como horizontes de cambio que permitan construir otra universidad. La universidad no puede estar aislada de la vida del territorio; desde la academia es fundamental tejer procesos

del conocimiento para construir sinergias, producir sentidos y permitir que las redes muestren la posibilidad de acceder a múltiples lugares en donde el conocimiento ya no se encuentra en forma disciplinar e interdisciplinar forjado por individuos aislados; por lo tanto, se requieren cada vez más procesos de construcción de comunidades científicas de corte transdisciplinario y de rescate de los saberes que producen las prácticas del territorio. Este tipo de conocimiento va a necesitar de grupos de diferentes disciplinas; el investigador solitario centrado en el conocimiento científico y aislado en su genio individual será cada vez más un asunto del pasado.

Según Martha Nussbaum (2012), estudiosa del tema, “las capacidades se refieren al conjunto de funcionamientos que son factibles para una persona, pudiendo elegir” (p. 178); para el desarrollo de las capacidades humanas son esenciales: producción de pensamiento, es decir, “desarrollo de la capacidad de pensar, en lo político, para las consideraciones sobre principios políticos básicos que pueden servir como soporte para una serie de garantías constitucionales en todas las naciones” (p. 179). Esta capacidad puede potenciar y asumir el ejercicio de la libertad y la participación en su territorio, así como la promoción de agentes del cambio por y para otros; el autocuidado y el cuidado de otros como capacidad del Buen Vivir.

La propuesta de capacidades pretende que estas se desarrollen desde abajo, es decir, desde las prácticas de la vida cotidiana donde se encuentran los saberes de la gente, de la realidad concreta a la que se enfrentan las comunidades en la producción de su cultura, mirando lo positivo de la diversidad, respetando las elecciones y decisiones de los individuos, lo cual incluye la posibilidad de pensar y elegir por uno mismo.

A partir del planteamiento de Martha Nussbaum, las capacidades se abordan desde la esencia de lo humano y sus posibilidades en el mundo, como son:

- Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.

- Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.
- Integridad corporal. Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites físicos propios sean considerados soberanos, es decir, poder estar a salvo de asaltos, incluyendo la violencia sexual, los abusos sexuales infantiles y la violencia de género; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.
- Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que incluye (pero no está limitada a) el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Ser capaces de hacer uso de la imaginación y el pensamiento para poder experimentar y producir obras auto-expresivas, además de participar en acontecimientos elegidos personalmente, que sean religiosos, literarios o músicos, entre otros. Ser capaces de utilizar la mente de maneras protegidas por las garantías a la libertad de expresión, con respeto a la expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de buscar el sentido propio de la vida de forma individual. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.
- Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de miedos y ansiedades abrumadoras, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias (defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo).
- Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida (esto supone la protección de la libertad de conciencia).

- Afiliación. (a) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad (esto implica proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político). (b) Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional.
- Otras especies. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.
- Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.

Control sobre el entorno de cada uno. (a) Político. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación. (b) Material. Ser capaces de tener propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no solo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados.

FUNDAMENTACIÓN DEL CAMPO C-E-C

Cuando se habla del campo Comunicación-Educación, sin olvidar las improntas esenciales que sembraron sus fundadores desde los años sesenta (Freire, Freinet, Taborda, Valet, entre otros), y las generaciones posteriores de pensadores (Huerfano, Kaplún, Prieto, Gutiérrez, Orozco,

Martín-Barbero, Piscitelli, ente otros), es importante resaltar que el campo se centra esencialmente en dos componentes: la comunicación y la educación. Tanto la comunicación como la educación no han sido asuntos exclusivos de la academia; en el mundo de la vida las experiencias de los sabedores y las comunidades muy diversas de saber han alimentado permanentemente el campo. Podríamos añadir que la irrupción de internet (1991) y las TIC ha conllevado la emergencia de un nuevo componente o de una particular manera de entender la comunicación: la informática.

La relación comunicación-educación ha sido tratada desde diversas perspectivas, cada una de ellas, a su vez, con diferentes énfasis. Dada la complejidad que en términos teóricos supone esta relación y la diversidad de experiencias que en el terreno práctico se han realizado, vamos a mencionar únicamente dos desarrollos que han influido notoriamente en este campo.

Aunque afortunadamente ya está siendo superado, uno de los enfoques que más ha tenido influencia en el desarrollo de este eje ha sido el que se desprende del modelo informacionista de los análisis de la comunicación. Partiendo de la división tripartita emisor-mensaje-receptor, los análisis de la comunicación en la educación han asimilado mecánicamente al maestro como emisor, al conocimiento como el mensaje y al alumno como el receptor o destinatario. Con ello han surgido dos sesgos importantes: el primero, que la comunicación tiende a reducirse a los aspectos cuantitativos y formales de la transmisión de conocimientos en la escuela, es decir, a la forma, a la cantidad, a los canales, a las unidades de información; el segundo, que se considera al alumno como un actor pasivo del proceso comunicativo pedagógico, lo cual implica así mismo suponer no solo una comunicación de carácter lineal y vertical sino el desconocimiento de los saberes que el estudiante posee gracias a los procesos de socialización extraescolares.

A pesar de que el esquema original fue paulatinamente ampliado y la linealidad de la transmisión del mensaje se complejizó con explicaciones del funcionamiento semántico introduciendo el concepto de código,

pasando así de la idea de transferencia de información a transformación de un sistema en otro, la idea básica se mantiene y es posible que, como dice Rodríguez Illera (1988), “la teoría de la comunicación y la semiótica han sido, en general, utilizadas más que pensadas”.

En una segunda perspectiva, fuertemente influenciada por el modelo estructural-funcionalista y especialmente por la teoría de los usos y gratificaciones, se han elaborado no pocos estudios en comunicación-educación y ejecutado trabajos dentro del campo de la educación para los medios. Algunos planteamientos tienen como base el considerar que la principal función de los medios es la de satisfacer las necesidades de los individuos, en este caso de los estudiantes, y que para que una comunicación sea educativa debe poseer requisitos como ser motivadora, persuasiva, estructurante, adaptativa, consistente, generalizadora y facilitadora de inteligibilidad.

Las llamadas nuevas tecnologías de la educación han hecho énfasis en este enfoque, y de alguna manera han tendido a individualizar el fenómeno comunicativo y a reducirlo prácticamente a un problema de medios tecnológicos. La tendencia ha sido entonces considerar a los medios masivos como reproductores de la ideología dominante, como los causantes de la pasividad de la audiencia y de muchas de las problemáticas socioculturales como la marginalidad, la violencia, el excesivo consumismo, la agresividad, etcétera, velándose así los procesos de mediación cultural, la relación de los sujetos de la educación con los medios y la relación comunicativa del proceso pedagógico en la escuela.

Frente a estas concepciones reduccionistas, algunos autores parten de definir la comunicación como el aspecto dinámico de la cultura, esto es, como matriz de la actividad humana, pues consideran que en cualquier situación de interrelación no es posible dejar de comunicarse. Teniendo en cuenta, además, que la educación es una práctica cultural, concluyen que es de por sí un acto comunicativo. Sin embargo, tratándose de una forma especial de interacción por la cual el sistema social pretende influir en el saber, la conducta y las formas de valoración de los individuos, la educación es también una modalidad

especial de comunicación que tiene como intencionalidad acercar al educando a normas aceptadas por el entorno social.

Aun cuando el análisis del hecho educativo no puede desconocer la figura del maestro y su propia intencionalidad comunicativa —en tanto sujeto pedagógico— debe reconocer la existencia de otras formas de mediación al margen del estricto contacto profesor-alumno. Estas tienen que ver, en primer lugar, con sistemas de producción del discurso —u órdenes de creación de significados— en donde se ejercen principios de control, elección y exclusión que conllevan una total recontextualización de lo dicho (discurso pedagógico); y, en segundo lugar y de manera más amplia, con procesos complejos de control del sujeto, de la experiencia o prácticas y del mismo discurso (dispositivo pedagógico). En este sentido, la transformación que se ejerce con la enseñanza no se da simplemente en las formas o contenidos pedagógicos, sino que tiene que ver con formas de producción y reproducción del poder.

Así las cosas, en el campo de la educación los códigos de los alumnos reflejan su forma de simbolizar el mundo, su identidad, su clase social y su experiencia. El papel de la escuela es operar en el joven un cambio simbólico y social, sustituir un tipo de códigos por otros, orientarlo hacia la búsqueda de otros significados. La función del aparato escolar es entonces ofrecer un discurso pedagógico que tiene efectos sobre la reorganización de la cultura, los cuales se presentan bajo dos modalidades: (a) la instrumental o instruccional, sirve para transmitir habilidades y competencias para desarrollar una labor específica y especializada, y (b) la expresiva o regulativa, mediante la cual el aparato educativo transmite e impone unas actitudes y valores que le otorgan al sujeto una identidad social.

En este sentido, la práctica pedagógica en sus dimensiones instructiva (reproducción de las competencias y habilidades especializadas) y regulativa (reproducción del orden y las pautas normativas) está atravesada por un modelo comunicativo que debe ser entendido como un sistema de relaciones de poder. El poder, en la medida en que se manifiesta y está contenido en discursos y pedagogías, permea las relaciones pedagógicas, creándose un espacio

de imposiciones y resistencias, de significaciones y resignificaciones. Un espacio estructurado y estructurante en el cual se regula, delimita, moldea, orienta y legitima el conocimiento, las pautas de conducta, los roles, y se construyen competencias y habilidades especializadas. Todo ello bajo el marco, como ya se mencionó, de un universo simbólico que regula la comunicación y legitima normativa y cognoscitivamente la producción y reproducción de conocimiento.

Sin embargo, en la medida en que en el marco de la postmodernidad se ha venido produciendo una alta semiotización de la vida cotidiana, lo pedagógico deja de ser un aspecto reducido al ámbito de la escuela y se encuentra difuminado prácticamente en la totalidad de las acciones cotidianas del individuo. Lo instructivo y regulativo de la escuela se ve complementado, y muchas veces superado, por los discursos pedagógicos que provienen de otras instituciones (familia, Iglesia, partidos políticos), de los medios masivos de comunicación, de las nuevas tecnologías de la información (multimedia, internet) y de los microespacios donde se desarrollan diferentes tipos de socialidad (el “parche”, la esquina, la barra, el concierto, etc.). Esto hace que por una parte se refuercen las prácticas pedagógicas escolares, pero por otra se propicie la posibilidad de creación de contrasentidos y resistencias a los códigos culturales dominantes, que se complejicen las relaciones de poder en el seno de las relaciones pedagógicas escolares y que se configuren nuevos hábitos.

Cualquiera que sea el mensaje emitido (lingüístico, corporal, gestual, etc.) su comprensión no surge meramente del contenido concreto que manifiesta sino, también, de la situación particular en que se encuentra, situación que a su vez adquiere sentido dentro de un contexto más amplio del cual hace parte. Todo ello implica reconocer que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se constituyen reglas que posibilitan la creación y comprensión de los mensajes. En tanto vayan surgiendo divergencias en los postulados que rigen la producción y la recepción de estos mensajes (distorsión del código) su sentido puede cambiar. Pero también, con el paso del tiempo, las diferencias de percepción de los mensajes y de las situaciones pueden determinar

un cambio en el propio sistema de reglas. De esto se deduce que en la situación educativa, como en cualquier otra práctica social, debe darse otro tipo de aprendizaje diferente del que se refiere al del saber propiamente dicho: se trata del aprendizaje sobre las premisas mismas que rigen la relación comunicativa.

Otra de las dimensiones de la relación comunicación-educación que debe ser tenida en cuenta, y que ha tenido un relativo desarrollo en Latinoamérica, ha sido la llamada educación para los medios. La comunicación social, esto es, el intensivo proceso de intercambio de sentidos entre individuos, entre grupos, entre instituciones diversas, entre ciudadanos y órganos públicos y privados, entre regiones a lo largo del país; este entramado heterogéneo, compuesto por múltiples prácticas sociales, políticas y culturales, que en gran medida le da forma y fundamento a la dinámica social, encuentra en los medios masivos de comunicación unas instituciones privilegiadas en su doble condición de piezas del engranaje tecnológico característico de la época contemporánea, y de dispositivos culturales que a través de sus amplias y complejas mediaciones cumplen una función cada vez más estratégica y determinante en la orientación de la vida colectiva.

Después de recorrer un largo camino y de superar de alguna manera las primeras apreciaciones teóricas que concebían el proceso de recepción girando en torno al eje emisor-receptor, en el cual este último asumía el papel de un sujeto pasivo (receptor puro) y el estudio estaba centrado en los efectos que los medios producían sobre los individuos, o aquella perspectiva que consideraba que la relación del sujeto con los medios se daba sobre la base de un sistema de usos y gratificaciones, la investigación en recepción actualmente ha demostrado de manera profusa el papel activo de los individuos frente a los medios y ha señalado el lugar que ocupan las circunstancias de diverso orden que rodean al sujeto en el proceso de recepción.

En efecto, el haber dejado de lado la idea de que la masa es un ente homogéneo, sin capacidad de crítica y ante todo pasiva, supuso a su vez considerar al sujeto receptor como un individuo capaz de apropiarse y

enfrentarse a los medios masivos de comunicación de manera crítica, como alguien que puede entablar una negociación en los procesos de significación de las propuestas de sentido que los medios le hacen. La nueva perspectiva teórico-metodológica considera a esta capacidad (competencia) y al carácter de la negociación como un hecho localizado, es decir, considera la actividad de comunicar y comprender lo que se comunica como una actividad inscrita siempre en una cultura específica, pues depende, entre otras cosas, del origen familiar, la etnia, la posición socioeconómica, la(s) identidad(es) cultural(es).

Investigadores como Jesús Martín-Barbero y Guillermo Orozco han acuñado la categoría mediación. Cada proceso de interacción con los medios de comunicación se da en un escenario específico según el medio, donde se gesta una situación particular de recepción. Allí convergen las múltiples mediaciones, es decir, aquellos elementos que influyen en el proceso de recepción y que provienen de diferentes ámbitos y poseen diversas características. Pueden ser de índole cognitiva (rationales, emocionales), situacional (momento de interacción con el mensaje y momento de interacción con el medio), institucional (esquemas y valores transmitidos por las instituciones en las que se encuentra inscrito el individuo: familia, escuela, partidos políticos), estructural (clase, género, estatus) identitaria y cultural.

En este sentido, la apropiación de los contenidos de los medios de comunicación por parte de los niños y jóvenes es de carácter cualificado y depende no solo de las circunstancias concretas en las que se realiza el contacto sino también de aquellos factores provenientes de la familia, del círculo de amigos(as), del maestro, entre otros, los cuales influyen en sus propias apreciaciones. El resultado de esa negociación es incorporado a la praxis cotidiana escolar y extraescolar, a las dinámicas de la relación intersubjetiva —entre las que se encuentra obviamente la relación pedagógica—, pues el contacto con el medio no se reduce únicamente al momento de interacción con él sino que se prolonga más allá en términos de tiempo y espacio. Así, la educación para los medios pretende formar individuos críticos, que dialoguen con los

medios masivos, que interroguen los contenidos y mensajes que desde allí se proponen y se apropien conscientemente de ellos en las distintas actividades cotidianas.

A pesar de la condición sintomática, como se puede caracterizar la escuela y en general la educación colombiana, el considerar que no posee un único sentido de los procesos comunicativos que circulan en su interior y no tiene una estructura absolutamente omnipotente en cuanto al tipo de saber que instauro o sobre las relaciones de interacción que regula, posibilita el despliegue y la construcción de formas alternativas de discurso, de relaciones sociales y pedagógicas y de modelos comunicativos. Es claro que las nuevas opciones no pueden sustentarse exclusivamente en la modernización tecnológica de la escuela o en la simple introducción de los medios de comunicación; al contrario, al reconocer las mediaciones culturales que allí se desarrollan, las condiciones individuales que intervienen en la interacción y las premisas que las rigen, las competencias comunicativas que despliegan los sujetos, las posibilidades de transformación o distorsión de los códigos y, en fin, los modos de construcción de sentido que surgen en la escuela, se pueden diseñar y poner en marcha soluciones adecuadas.

EL CAMPO C-E-C (COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA)

Mario Kaplún (1998), hace algo más de dos décadas, señalaba que la educación podría resumirse en tres grandes modelos: educación basada en contenidos; educación centrada en resultados y educación orientada por procesos. El primer modelo se ocupa de dar contenidos a aquellos que no los tienen (los alumnos), se concentra en la enseñanza enciclopédica de temas a través del discurso del profesor y del texto escolar, y promueve un esquema de comunicación transmisionista (emisor-receptor). El segundo modelo se basa en una educación por objetivos y hace énfasis en la eficacia del alumno para responder a las exigencias académicas mediante el entrenamiento, la ingeniería del

comportamiento y los exámenes. Su forma de comunicación se apoya en la instrucción y la persuasión del profesor.

El tercer modelo que planteaba Kaplún para introducir su perspectiva sobre la pedagogía de la comunicación y la comunicación popular se basa en lo que llamó *énfasis en los procesos*. Se trata de una práctica pedagógica orientada hacia la liberación, la cual funcionaría sobre la base de capacidades como la reflexión, la participación y la autogestión. En esta educación no hay contenidos preestablecidos ni cálculos determinados para enseñar de cierta manera. Los sujetos (estudiantes) son los protagonistas de sus propios aprendizajes, los cuales se ponen a disposición de aquellos que lo necesiten. Sus principios de comunicación y acción son la cooperación y la solidaridad.

Estos importantes aportes de Kaplún, además de continuar vigentes, contribuyen a la identificación de algunos de los desafíos más relevantes que hoy tiene la educación y la comunicación en el espacio escolar. Desafortunadamente, aún predominan perspectivas que asumen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos estratégicos para enseñar los mismos contenidos y enfoques de los planes de estudios convencionales. El uso de aparatos, e incluso el acceso a internet, no siempre rebasan el transmisionismo y el instruccionismo de la escuela moderna.

Basados en los cambios del tiempo presente y las subjetividades emergentes de los niños y niñas, es necesario considerar otras educaciones y otras pedagogías. El estatuto del conocimiento, el aprendizaje y el uso social de los saberes ha rebasado la lógica de la institución educativa y la enseñanza de temas por parte del profesor. Los esfuerzos de diversos sectores (educadores populares, activistas, organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales, investigadores y jóvenes) han mostrado que es posible considerar otras formas de ejercer la educación como hecho social, político y cultural.

A manera de ilustración, se pueden destacar perspectivas recientes como la inteligencia colectiva (Levy, 1994); la educación expandida (Proyecto Zemos98); el aprendizaje invisible (Cobo & Moravec,

2010); el aprendizaje ubicuo (Burbules, 2006); la edu-comunicación (Huergo, 2010; Prieto Castillo, 2010; Aparicci, 2010); la educación en la frontera emocional (Ferrés, 2008); el proyecto Posuniversidad y edupunk (Piscitelli, 2010, 2011); la educación, las pantallas y las transmisiones (Orozco, 2010); las narrativas transmediáticas, las simulaciones digitales y la educación (Scolari, 2010); los videojuegos y la educación (Lacase, 2011; Frasca, s.f.), entre otros.

Aunque contienen enfoques distintos, estas propuestas coinciden en el interés de fomentar educaciones para mundos posibles basados en la interactividad, la hipermedialidad y la convergencia de las tecnologías digitales, así como en el papel protagónico de aprendizajes no formales (ni institucionalizados) para la formación de las personas. Por esta razón, su potencia está en la producción y no solo en la recepción y el consumo de información. De este modo, se promueven aprendizajes a partir de la exploración de problemas mediante interfaces gráficas que se relacionan con el mundo de la vida, la conformación de redes y comunidades para compartir saberes y la promoción de proyectos cooperativos para la liberación (en general).

La delimitación de otras educaciones y pedagogías posibles, articuladas y contextualizadas al cambio de época, requiere de un ejercicio investigativo de carácter inductivo. Esto significa que, indagando cuidadosamente las mutaciones socioculturales y comunicacionales en cuestión, como parte del espacio-tiempo en el que tramitan su existencia los niños y niñas, se pueden diseñar orientaciones para transformar la escuela en sus prácticas pedagógicas, lo cual implicaría una transformación radical del mundo adultocéntrico y del gobierno de la infancia. Exige nuevos modos de percibir e interactuar con los niños y niñas. Requiere además reconocer no solo sus debilidades sino especialmente sus potencialidades.

El tratamiento de estos temas y problemas ha contado con diversos referentes teóricos y metodológicos para su estudio. Sin embargo, sus limitaciones estriban en la dificultad para investigarlos de manera relacional e interdisciplinaria.

REPLANTEAMIENTOS DEL CAMPO CON BASE EN SU EVOLUCIÓN

Sin abandonar los acumulados del campo, en la evolución descrita anteriormente, el campo C-E-C busca incluirlos, abrirlos a formas nuevas de pensamiento en América Latina y ampliarlos.

Partimos de la siguiente afirmación: el campo Comunicación-Educación no se ha pensado en relación con el ámbito de la cultura (popular, ancestral, tradicional, cotidiana); se puede decir que el énfasis se ha puesto en la relación entre la escuela, las TIC y los medios masivos. En consecuencia, no se han estructurado programas académicos que incorporen en la formación los saberes que allí se producen, las epistemes decoloniales que los fundamentan ni las estrategias pedagógicas que resultan coherentes con su filosofía. Intentamos generar un modelo de pensamiento transdisciplinario que sea capaz de construir el campo C-E-C desde la experiencia, las prácticas y las vivencias de múltiples comunidades de saber y del diálogo que estas logren establecer con la comunidad científica en ámbitos estratégicos para la construcción de un modelo de formación social inspirado en la cultura de la vida diversa y del Buen Vivir (Sumak Kawsay). Obviamente este modelo requiere incorporar comunidades y sabedores (indígenas, campesinos, afrodescendientes, parteras, militantes barriales, defensores de derechos, artistas, jóvenes) que tienen los acumulados de memoria y que mediante sus prácticas de acción colectiva íntimamente ligadas a prácticas de comunicación, son protagonistas en sus propios espacios de formas innovadoras de construcción de conocimiento no reconocidas por la academia. Con ellos, vistos como los productores y cultivadores de esos saberes (en universidades indígenas, en centros culturales, en sus experiencias de comunicación y educación), se construirá el campo, en permanente diálogo de saberes.

Se trata de una propuesta de educación integral, que concibe al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural.

Una visión educativa donde se privilegie un aspecto sobre los otros dejaría de ser integral y entonces atentaría contra este principio educativo. Por tanto, la integralidad implica que toda acción educativa abarca todos los aspectos del desarrollo: social, afectivo, cognoscitivo, sexual, intelectual, ético, espiritual. En este caso, no pensamos solamente en un estudiante que agota su vida en la actividad intelectual sino que se relaciona con el entorno en el que vive e interactúa con otros seres humanos en la dimensión económica, política, cultural.

Entre los más recientes estudios se pueden citar los trabajos de Boaventura de Sousa Santos (2010), Catherine Walsh (2013), Olver Quijano (2012) y otros autores que ponen en discusión la reconfiguración del campo de la educación articulado a las epistemes del Sur, a la comunicación-cultura, a las nuevas ecologías del pensamiento social latinoamericano. Es importante hacer un breve recorrido por los principales aspectos conceptuales que han definido el campo Comunicación-Educación hasta hoy.

La Comunicación-Educación se ubica entre las corrientes paradigmáticas latinoamericanas que se ha venido configurando desde un “proceso histórico social en el que ha perfilado su objeto de estudio que, a la vez es intrincado y multifacético [...]; su complejidad radica en las distintas articulaciones que lo distinguen, el carácter vinculante entre comunicación, educación y transformaciones culturales” (Huergero, 2005, p. 3). La idea de articulación que plantea el autor es la del punto de encuentro entre dos campos nucleares de las ciencias sociales: la educación y la comunicación como fenómenos sociales. En esta medida, lo que aquí se articula son los saberes y los poderes entre el campo de la educación y el campo de la comunicación; en otras palabras se trata de procesos de mediación, es decir, de relaciones que transforman el ámbito social. Si bien la comunicación educativa se concibe por algunos como “una comunicación que se produce en un contexto especial (en el ámbito educativo)” (Lorica, 2000, p. 3), este ámbito educativo no está ligado solo a procesos educativos como tales, sino que se constituye en cualquier ámbito donde se articulen sus relaciones, tanto en las organizaciones

comunitarias como en la construcción de lo público, y en ámbitos como la familia o las formas de acción colectiva. En este sentido, la relación comunicación-educación es entendida como un campo disciplinar en tensión, en la medida en que hoy se entiende que cualquier proceso educativo se encuentra mediado por escenarios, procesos y actores de tipo comunicativo. De igual forma, la orientación del programa ha entendido la comunicación como un escenario que supera la reflexión sobre los medios de comunicación, las tecnologías de la información y los procesos organizacionales y da preeminencia a la identificación de procesos educativos y formativos en todos los procesos comunicativos.

El campo de Comunicación-Educación en la Cultura (C-E-C) está atravesado por las relaciones y los interrogantes acerca de cómo formar sujetos y construir sentidos; para ello es necesario establecer el diálogo entre los ámbitos de la comunicación y de la educación. En el campo de la comunicación, el sujeto está inmerso en constantes actos comunicativos en los procesos de la vida, el quehacer diario, las prácticas y encuentros sociales, incluyendo los actos de enseñanza y aprendizaje. En el plano educativo, la reflexión desde el campo pone de manifiesto la necesidad de entender que la formación de los sujetos no es hoy potestad de la escuela; es evidente que cada vez más otros escenarios como la televisión, las tecnologías de la información, el internet, entre otros, se convierten en referentes claves en la construcción de valores, en la apropiación de información y en la consolidación de una cultura. La educación se asume, desde esta perspectiva, como un proceso que supera la transmisión de información y se convierte en un diálogo mediatizado por el mundo (Freire, 1971) que les permite la construcción de sentido frente a dicho mundo y otros mundos posibles. Cabe recordar que Freire es reconocido como uno de los teóricos y fundadores de la educación popular, como modelo alternativo y crítico frente a los procesos tradicionales de instrucción. Es por esto que desde el campo C-E-C, se supera la visión tradicional de la escuela como un mecanismo de “transmisión de conocimiento, donde el profesor es el instruido (el que sabe), que acude a enseñar al ignorante (al que no sabe)” (Kaplún, 1968).

Mientras que la lectura tradicional del proceso educativo es instruccionalista, arbitraria, se constituye por contenidos y por tanto fragmenta el pensamiento y termina *formando* sujetos obedientes, incapaces de pensar por sí mismos y que siguen reglas de forma secuencial, la educación asumida por el campo de la Comunicación-Educación parte de los postulados e ideas de autores como Paulo Freire y Mario Kaplún, quienes consideran al sujeto, también, como poseedor de conocimiento desde la experiencia. Es a partir de dicha experiencia que se construye y se comparte el conocimiento, los valores y la cultura.

Hoy dicho proceso se encuentra también ligado a dispositivos ciberculturales (como la televisión digital, la radio *podcast*, el computador conectado a internet, entre otros), que se encuentran en el campo de los estudios comunicativos. Y desde la irrupción de las llamadas TIC en la última década del siglo XX, el campo de la Comunicación-Educación se ha visto fuertemente tentado a centrar su atención en la mediación tecnológica. De hecho, el campo parece haber reducido sus preocupaciones a la llamada CDI (comunicación digital interactiva) de la cual se han evacuado las dimensiones política y educativa, más aún, toda lectura que pueda recoger las epistemes del Sur y la concepción de lo cultural como espacio de lo común que permite la construcción de otros mundos posibles, donde puede florecer la buena vida.

Aun así, en los nuevos contextos de la globalización mediática emergen otros problemas como la degradación ambiental, la discriminación racial y de género, la reconfiguración de la familia, la instrumentalización de la tecnología en la educación, entre otros. Estos problemas generan nuevas necesidades de comprensión, reflexión y acción que deben ser asumidas por la escuela y por procesos de comunicación; frente a esta idea, Martín-Barbero (2000) plantea la importancia de preguntarse “cómo introducir los medios en la escuela y cómo introducir temáticas de educación en los medios”, concentrando su atención eminentemente en el uso pedagógico de los medios, en la introducción de herramientas mediáticas (radio, audiovisual y nuevas tecnologías) al aula de clases. Martín-Barbero (1996) señaló, que “más

que una cuestión de medios, el escenario de la comunicación debe ser una cuestión de fines para la educación”; por eso, es necesario ubicar la relación comunicación-educación en el problema de fondo, que lo formula a través de dos interrogantes: cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo que es a la vez experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado y cómo seguir siendo en ese nuevo escenario el lugar donde el proceso de aprender guarde su encanto: a la vez rito de iniciación en los secretos del saber y desarrollo del rigor de pensar, del análisis y la crítica, sin que lo segundo implique renunciar al goce de crear.

Para Colombia y América Latina surge además el problema de la autonomía/dependencia, pues las verdaderas posibilidades que tiene la sociedad de utilizar dichas tecnologías en los procesos educativos son muy limitadas. En tal sentido, pensar la educación en el contexto de una cultura mediática, global y en red significa que una sociedad debe tener respuesta a la inquietud que plantea Jesús Martín-Barbero (2000): ¿qué y cuáles tecnologías incorporar como medios de enseñanza y de qué manera estas tecnologías renuevan la enseñanza misma? En Colombia se ha privilegiado un enfoque tecnicista, dentro del cual se da importancia a los medios y tecnologías como herramientas pedagógicas, lo que se traduce en el afán de capacitación técnica en el manejo de estos medios y tecnologías, sin que medie en ello el estudio de los efectos residuales en la cultura, en la interacción social y en el desarrollo democrático. Frente a esta realidad, el asunto no se reduce a una cuestión de medios, sino de comprender los procesos históricos y el protagonismo que asumen dichas tecnologías en las acciones formativas de una sociedad.

Entonces, ¿qué tipo de educación cabe en el escenario de los medios y de las NTIC?, ¿qué tipo de subjetividad es la que se instituye con estas transformaciones? Este tipo de cuestionamientos y otros relacionados con la *cibercultura crítica* son indispensables frente al reto de construir un horizonte pedagógico que permita comprender las estrategias requeridas para introducir debidamente estas tecnologías en la cotidianidad escolar

y en todos los procesos educativos de la sociedad, pues no se trata simplemente del “[...] acceso a las tecnologías que por supuesto es un primer paso, sino comprenderlas y apropiárselas crítica y reflexivamente tanto en los procesos de transmisión como de recreación del conocimiento en la escuela y en la cultura” (Rueda, 2008 p. 23). Por ello, el problema no ha sido el de capacitación en el manejo mediático, ni de “incorporación de aparatos e innovaciones tecnológicas; el asunto va más allá: el problema es de transformaciones culturales” (Huergero, 2005, p. 130); es decir, se trata de comprender los procesos históricos que vive la sociedad para ubicar allí el papel que pueden tener las innovaciones tecnológicas, particularmente las relacionadas con la información y la comunicación, NTIC y sus lenguajes en el fortalecimiento de la educación, en el desarrollo social de las comunidades y en la democratización de los pueblos.

En consecuencia, hoy evidenciamos la necesidad de repensar los usos de las tecnologías y el impacto en las prácticas educativas y trayectorias educacionales, incluso de comunidades con acceso limitado a la web. Nos interesa reflexionar acerca de las maneras como influyen e impactan las interrelaciones personales y colectivas en los cambios de la relación docente-alumno en la sociedad llamada *de la información y del conocimiento*, de la transformación de la pedagogía y la emergencia de nuevos discursos dentro del campo mencionado.

Más allá del ámbito instituido en las relaciones comunicación-educación en la cultura, es necesario comprender que no es posible plantear un mapa de este campo sin comprender que las prácticas comunicativas y educativas han sido un ámbito persistente de resistencia y de construcción de proyectos alternativos que, en buena parte, se traducen en una respuesta desde la acción y desde la reflexión no subordinada a los modelos establecidos. Son acciones en las que de hecho se ponen en juego epistemologías-otras que constituyen un acumulado de saberes de retaguardia desperdiciados y fragmentariamente recuperados para la acción transformadora. Lo anterior quiere decir que contamos con un mapa en el cual no todas las escalas de los saberes están representadas y en el que se registran apenas lecturas parciales

de aquello que constituye el complejo campo de tensiones que es la comunicación-educación en la cultura.

No estamos expresando una nostalgia del todo o cierta pretensión de totalidad. La consciencia de la multi-escalaridad, la dimensionalidad diversa del pensamiento y la acción de la comunicación-educación en la cultura evidencian esta carencia. No se trata de suplirla por la vía de los balances y registros exhaustivos; intentamos hacerlo mediante la conexión, interlocución y contagio entre las diversas experiencias. Es decir, privilegiamos los sentidos emergentes y las formas de acción política transformadora y de resistencia presentes en el quehacer de los actores implicados en los procesos sociales que derivan en ejercicios de lo comunicativo-educativo. En su escala y ámbito propios estas dinámicas trazan su propia alternatividad, resistencia y capacidad de develar y contrarrestar poderes y maneras de ser diversas, opuestas a la dominación.

Más que un mapa, entonces, el relato de las trayectorias de una cartografía es la manera de hacer una síntesis que coincide con las luchas y movilizaciones que en el día a día son posibles desde diversos ámbitos de la sociedad y la cultura, en donde se construyen procesos formativos y se tramitan sentidos. Se trata de una cartografía extensa, cuya realización completa está pendiente. La entendemos como el tránsito de la *Comunicación-educación, un campo de resistencias*⁴ a la opción de la re-existencia⁵.

⁴ Es el título del libro publicado en UNIMINUTO en forma de compilación dirigida por Aura Isabel Mora (2014).

⁵ Re-existir quiere decir posibilitar otras formas, vías y escapes que lleven a volver a vivir y posibilitar nuestra existencia como humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, J.C. (2012). “Infancias, comunicación y educación: Análisis de sus mutaciones”. Bogotá: DIE”. Recuperado de: http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/infancias_comunicacion_y_educacion_analisis_sus_mutaciones
- Bieber, M., Civile, R., Gurstein, M. & White, N. (2002) *“A White Paper Exploring Research Trends and Issues in the Emerging Field of Community Informatics”*, November. Recuperado de: http://www.communityinformatics.org/content/CI_whitepaper.pdf
- Bonilla, M. (2001). “Las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC), herramientas de empoderamiento simbólico en América Latina”. En *Cuadernos de Iberoamérica, globalización y nuevas tecnologías: nuevos retos y nuevas reflexiones*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Iteso, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- De Sousa Santos, B. (1998). “Subjetividad, ciudadanía y emancipación”. En *de la mano de Alicia: lo social y lo político es la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes.
- . (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: Universidad Nacional, ILSA
- . (2010). 2010: *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.
- Escobar, A. (2005). “Other worlds are (already) possible: cyber-internationalism and post-capitalism cultures”. En *Revista Textos de la Cibersociedad*, 5. Recuperado de: <http://www.cibersociedad.net>
- . (2003). “Globalización, desarrollo y modernidad”. En *La iniciativa de la Comunicación*. Recuperado de: <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>

- Ettxeberria, F. (1996). "Educación y diversidad". XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.
- Finkelievich, Lago, Martínez, Correa, Vercelli. (2003). "Estudio para la creación de una sesión sobre Indicadores de la sociedad de información en educación, ciencia, cultura, comunicación e información". En *Observatorio de la Sociedad de la Información*. Montevideo: Unesco.
- Finkelievich, S. (comp.) (2000). *Ciudadanos, a la red. Los vínculos sociales en el ciberespacio*, Buenos Aires: Ediciones Ciccus, La Crujia.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gentili, P. & Frigotto, G. (comp.). (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Clacso.
- Gurstein, M. (2003). Editorial. *The Journal of Community Informatics*, 1(1), pp. 2-4. Recuperado de <http://ci-journal.net/index.php> (consultado mayo de 2007)
- Halimi, S. (2004). "Des "cyber-résistants" trop euphoriques. Espace de démocratie ou nouvelle ségrégation". *Lignes*, 7, pp. 29-58
- Hard, M. & Negri, A. (2003), *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Hermes, J. (2006). "Citizenship in the age of the Internet". *European Journal of Communication*, 21, pp. 295-309. Disponible en: <http://ejc.sagepub.com/cgi/content/abstract/21/3/295>
- Herrera, M. C. (2005). *Ciudadanía social y cultural: Retos del AZ ciudadano en el siglo XXI*. Conferencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Documento de trabajo. Quito, 13-16 de septiembre.
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Chile: Naciones Unidas, CEPAL.
- Huergo, J. A. (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación*. La Plata. Ed. de Periodismo y Comunicación.

Kaplun, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Editorial de la Torre.

Kling, R. (1999). What is Social Informatics and Why Does it Matter?
D-Lib Magazine Volume 5 Number 1

Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Ed. Lomen.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

Lozada, M. (2004). “El ciberciudadano: representaciones, redes y resistencias en Venezuela y América Latina”. En Mato, D. (coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (pp. 167-180). Caracas: Faces, Universidad Central de Venezuela.

Martín-Barbero, J. (2005). Globalización comunicacional y transformación cultural. En De Moraes, D. (coord.) *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder* (pp. 39-62). Barcelona: Icaria, Intermón, Oxfam.

———. (2002). *Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

———. (2000). *Umbrales: Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región.

———. (1996). “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”. En *Revista Nómadas # 5*, Departamento de Investigaciones. Bogotá, Fundación Universidad Central.

Mejía, M. R. (2008). *La sistematización*. Bogotá: Desde abajo

Montañez, D., & Delgado, O. (2012). Espacio, territorio y región. Conceptos básicos para un proyecto nacional. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TA6WGjfrvWJ:acoge2000.homestead.comfiles/Montanez_yDelgado_1998.&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Traducción de Albino Santos Mosquera. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Illera, J. (Comp). (1988). *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Rueda, R. (2007). Cibercultura(s): capitalismo cognitivo y cultura. Ponencia presentada al I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 29-31 de mayo.
- . (2008). “Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red”. En *Revista Nómadas*, 28, Bogotá.
- . (2005). “Apropiación social de las tecnologías de la información: Ciber-ciudadanía emergentes”. En *Revista Comunicación y Tecnologías Educativas*, 41, pp. 19-33.
- . (2005). Inclusión digital: paradojas y utopías educativas. En AAVV. *Educación, cultura y trabajo* (pp. 119-130). Novo Hamburgo: Universidad de Feevale.
- Rueda, R., Fonseca, A., Ramírez, L. M. (2013). *Ciber-ciudadanía, cultura política y creatividad social*. Bogotá: UPN, DIE.
- Sáenz, J. (2006). “Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)”. *Revista de Estudios Sociales*, 23, pp. 11-22.
- Stoecker, R. (2005). “Is Community Informatics good for communities? Questions confronting an emerging field”. En *The Journal of Community Informatics*, 1(3), pp. 13-26. Recuperado de <http://ci-journal.net/index.php>.
- Tikly, L. (2004). “Education and the new imperialism”. *Comparative Education*, 40(2), pp. 173-198.
- Trejo, R. (2004). “La investigación latinoamericana sobre Internet. Brechas digitales y diversidad analítica”. *Telos*, 61. Versión Digital.

Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres escolares*. Bogotá: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Ed. Traficantes de Sueños.

Winner, L. (1987). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Barcelona: Gedisa.

Williams, R. (1958). *Culture and Society, 1780-1950*. London and New York: Columbia University Press.

CAPÍTULO II.

LA COMUNICACIÓN EN EL CAMPO C-E-C. ¿CÓMO COMPARTIR LOS SABERES COTIDIANOS?

Germán Muñoz González

En la reconfiguración del campo C-E-C la comunicación ocupa un lugar central. Es el lugar de anclaje de los demás elementos —educación y cultura— para construir la relación. En consecuencia, es muy importante elaborar una conceptualización acerca de la comunicación en términos de un replanteamiento que permita superar las nociones vigentes en los modelos tradicionales.

Ante todo, la comunicación es una estrategia para la supervivencia y la continuidad del género humano, absolutamente necesaria hasta el punto de que quienes no se comuniquen bien ponen en riesgo su vida. Como ya dijimos antes y reiteramos aquí, la materia prima de la comunicación es el contacto: ya los primates operaban a partir de señales químicas y fueron perfeccionando otros sistemas de signos en la constitución del lenguaje humano. A fin de cuentas somos animales que nos relacionamos y manifestamos corpóreamente, también mediante gestos y palabras, pero predominantemente mediante lenguajes no-verbales, en los cuales las emociones ocupan un lugar determinante, siendo capaces de expresar más directamente las vivencias. No siempre comunicamos para seducir o para convencer discursivamente, ni siquiera para contar historias, sino que esencialmente comunicamos en el sentido de estar presentes en el colectivo, como en un organismo vivo en el que me encuentro conmigo mismo a través del otro; y donde

es posible compartir con quien es diferente. El semiólogo S. Serrano afirma: “La naturaleza nos ha dotado con un bagaje, una suma de habilidades para resolver los problemas comunicativos, [...] el control de los códigos otorga el poder” (Llobet, 2005).

Las formas de juntarse que practican hoy los seres humanos (en particular los jóvenes) proponen modos de reencantamiento del mundo, de devolverle su magia y misterio, de liberarlo de la racionalización que introdujo la modernidad, auténtica venda que impide comprender sus ricas experiencias, sus rituales y nuevas mitologías y que nos encierra en la “jaula de hierro” de la razón instrumental (Weber, 1979), lejos de la socialidad de la vida comunitaria, humanamente sensible. Para hacerlo, para introducir sentido en sus vidas, usan recursos como la música y las interacciones comunicativas mediadas tecnológicamente, las celebraciones colectivas, los símbolos aparentemente triviales, pero capaces de conmoverlos, de rescatar las ansias de una vida plena, de permitir la superación de la soledad y de los miedos que rondan, así como la afirmación de sus fugaces alegrías.

Dos ideas se afirman:

(a) Es en las relaciones con los pares (vecinos, amigos, colegas de trabajo), particularmente con sus colectivos culturales, donde se establecen los lazos que definen sus razones profundas de ser; la sociabilidad es su forma de juego, evidente en la dinámica de sus relaciones, presente en el arte de compartir, en las formas artísticas y mediáticas que disfrutan, en el ejercicio del intercambio de sensibilidades. En este juego se requiere cierta simetría y cierto equilibrio, una relación entre iguales, que hace de cuenta que las diferencias no existen, que la interacción en el jugar juntos es de naturaleza democrática, que se puede contar con el otro y confiar en él como verdaderos amigos (Simmel, 1983).

(b) La producción y reproducción cultural articulada con la comunicación ocupan un lugar central, donde se plantan como actores sociales y donde definen sus subjetividades.

“Un amigo se define específicamente como alguien con quien se tiene una relación producida por todo menos por las recompensas que

ofrece la amistad... inherentes a la relación misma” (Giddens, 1995). Se trata de la relación pura caracterizada por rasgos como la intimidad, la confianza y el conocimiento mutuo, la apertura de uno al otro.

La comunicación se da en la base de la conquista de la intimidad y la confianza. La amistad, en los términos de una relación pura, es parte fundamental de la vida social, aún más esencial en el periodo de la juventud [...] La compañía de amigos para experimentar, descubrir y probar las posibilidades propias, realizar programas, intercambiar ideas, afirmarse frente al adulto, crear un nosotros distintivo, construir su identidad fuera de la familia, es fundamental. (Dayrell, 2005, p. 140).

Tanto el grupo como el barrio, el pueblo o la vereda son espacios de interacciones afectivas y simbólicas, espacios cargados de sentidos (la calle, las plazas, los escenarios de expresión de las culturas). “La adhesión al grupo parece posibilitar una ampliación de dominio del espacio urbano además del barrio, creando territorialidades transitorias, en una ciudad que los excluye y relega a las periferias [...] La sociabilidad para los jóvenes parece responder a sus necesidades de comunicación, solidaridad, democracia, autonomía, intercambios afectivos e identidad” (Dayrell, 2005, p. 141).

Rossana Reguillo (1995) define la comunicación como “una práctica que se inscribe en el conjunto de relaciones sociales que se encuentran condicionadas por un marco espacio-temporal específico, es decir, histórico”. El fundamento de la comunicación sería “la interacción de sujetos históricamente situados que comparten un capital simbólico social, es decir convencional, que se objetiva en discursos –en sentido amplio- sobre la realidad, en un proceso de producción-recepción-producción de significados, determinado en primera instancia por el lugar social de los actores en la estructura”.

Este planteamiento la lleva a pensar “la comunicación como una doble competencia, entendida como la capacidad que tienen los actores de entender y producir discursos”. En consecuencia las prácticas sociales de control deberán replantearse, incorporando “las formas de organización, las estrategias de resistencia y la apropiación y el consumo

por parte de los sectores dominados”, entendiéndolo a los actores de la comunicación como “sujetos competentes que intercambian significados en relación a un referente específico inscrito en un universo signifiante; este intercambio supone una producción y un reconocimiento, que se implican mutuamente” (Reguillo, 1995).

Interesa a la autora la relación que se produce en dicha práctica comunicativa en situación asimétrica, dada la posición de los actores y las condiciones sociales de su producción. Destaca además algunas ideas fuertes que construyen el campo, a saber: las rupturas teóricas y metodológicas que implica asumir el punto de vista de los actores, la ya mencionada centralidad del sujeto, su determinación por características del contexto social, el abordaje de las narrativas y usos particulares de las mismas como objeto de análisis, la necesidad de una aproximación transdisciplinaria, la intención de modificar la realidad estudiada, la aproximación concreta a las prácticas comunicativas y a las representaciones de los actores.

La pregunta por la comunicación desde la dimensión de la creación (la estética) es también una pregunta por la afectación de cuerpos (con base en la categoría, formulada por Spinoza (2001), de *affectus*): la comunicación es afectar, conmover, tocar al otro, hacerle algo a alguien; los afectos serían las capacidades que tiene un cuerpo para entrar en la acción, mediante prácticas o ejercicios constantes de transformación de la expresión, en tanto esta compone dinámicamente campos de fuerzas, donde se encuentran acciones, movimientos, cuerpos que actúan y se entrecruzan, afectando a otros con sus acciones, afirmando la vida. En la dimensión estética se produce permanente impacto sobre la sensibilidad, se afectan mutuamente cuerpos en un acto creador que renueva el cuerpo social hacia otro estado, hacia otras formas de sentir y pensar.

Existen, pues, tres escenarios básicos para entender la comunicación: cuerpo, mediaciones y ciudad. Los tres nos acercan a la comprensión de la comunicación en la cotidianidad de los actores sociales. La complejidad del campo exige una lectura trasversal, un recorrido que intente hacer la topología del territorio.

CUERPOS EN RELACIÓN: MUTUAS AFECTACIONES

En nuestra historia personal, la primera relación es con la madre, es una relación de cuerpos, de tacto, de profundo afecto mediado por caricias, de reconocimiento a través de la piel, de sonidos y vibraciones en el mismo útero (que luego se convertirán en vocalizaciones y en lenguajes), de olores que nos identifican, de rostros vistos y leídos más allá de los gestos, de información que circula masivamente por la vía no-verbal. El cuerpo nos delata con sus expresiones ancestrales. En el cuerpo (en el lado analógico del cerebro) conectamos neurológicamente las emociones, la sensibilidad, la intuición, el conocimiento; allí se reconcilian las dimensiones afectiva, emocional, cognitiva y motriz, allí funcionan otras inteligencias que potencian la experiencia de la creación y retroalimentan el cerebro en un equilibrio completo que hace posible disfrutar la relación con el entorno y recuperar desde allí el tejido social (Llobet, 2005).

Sin duda, el cuerpo se constituye cada vez más en vehículo privilegiado de producción de sentido. La consigna es hacerse un cuerpo y no asumir el que cada uno recibe, y a través de este, crear un sinnúmero de canales de experimentación y llevar la experiencia del ser hasta sus límites, intentando traspasarlos. Es importante diferenciar desde el comienzo el cuerpo físico y el cuerpo social: el cuerpo de cada ser humano hace parte del cuerpo de su familia, de una institución, de una ciudad, del planeta.

En este sentido los seres humanos somos cuerpo; en la misma medida en que estamos dotados de identidad, nuestra entidad es corpórea. Nuestra vida diaria se encuentra dominada por los detalles de nuestra existencia corpórea, estamos implicados permanentemente como cuerpos en cualquiera de las actividades que desarrollamos permanentemente: en el comer, lavar, acicalar, vestir y dormir; es imposible ser humanos sin ser básicamente cuerpos humanos, y este hecho, que es paradójico —ser cuerpos, no simplemente tener cuerpo—, ha llevado a la teoría social contemporánea a estudiarlo detenidamente desde ángulos inéditos.

Primero, la teoría feminista ha sometido a un examen crítico la noción de que biología es igual a destino. Ha permitido superar la determinación fisiológica y anatómica de cuerpos masculinos y femeninos, que no corresponde básicamente a ninguna acepción social y moral; el cuerpo sexuado se ha vuelto socialmente arcaico, debido a que los valores sociales y morales ya no están localizados en la diferencia sexual, se encuentran claramente ubicados en la diferencia de género, noción mucho más compleja y rica. La irrupción del feminismo ha reorientado el pensamiento social hacia el problema de cuerpos generizados, conectados y comunicados a través de sus diferencias.

En segundo lugar, existe un mercado masivo de consumidores que toma el cuerpo como su objetivo; la publicidad moderna se organiza alrededor del cuerpo. Su reproducción, su representación, sus procesos, son parte vital de nuestra vida; conocemos el asedio permanente de cuerpos publicitados que circulan en televisores, pancartas, revistas, periódicos, en el entorno más cercano de nuestra vida. El cuerpo se transforma en mercancía y medio primordial para la manufactura y distribución de bienes.

En tercer lugar, la medicina alternativa ha hecho cada vez más problemático el cuerpo con respecto a la definición del dolor, el envejecimiento y la supervivencia. La medicina da otras respuestas a las cuestiones suscitadas por las poblaciones que envejecen y por las afecciones específicas del siglo xx, en términos diferentes a los que usaba en siglos anteriores: la bioenergética, psicoterapias gestálticas u orientales (*shiatsu*), meditación trascendental, trabajo teatral y biodanza, no se encuentran localizados en un órgano concreto.

Enseguida, la secularización de la sociedad modifica el rechazo y la restricción del deseo; estos ya no constituyen el tema central dentro de una cultura predominantemente religiosa, donde fueron esenciales la tradición, la familia y la propiedad. La secularización del cuerpo lo vuelve más eficaz y fluido en términos de mercado y comercialización.

En el campo del arte, en Extremo Oriente, a partir de su propia percepción de cuerpo, no hay fronteras entre música, teatro,

danza. Hay mucha mayor fluidez entre lo que en Occidente llamamos las artes; no operan las representaciones mentales que separan y clasifican incesantemente. Y la base del trabajo, en consecuencia, no es el protagonista como tal, sino el colectivo, el coro, el grupo como un organismo vivo dentro del cual existe todo lo individual. En este modelo es posible percibir al otro como otro, al que conozco parcialmente pero cuya singularidad es nueva cada vez (Llobet, 2005).

Por último, la política contemporánea ha pasado de un debate acerca de la representación de la clase obrera a un debate en torno a la supervivencia misma. La ecología, la defensa del ambiente, pueden ser vistos a este respecto como partes de un discurso sobre el cuerpo en relación con la sociedad y la naturaleza. La cuestión fundamental de la civilización moderna es: ¿sobreviviremos? En relación con esta pregunta nos hacemos otra pregunta: ¿en qué condiciones?

Todas estas formas nuevas de mirar el cuerpo nos llevan (desde la naturaleza, la sociedad, la política, la publicidad, la medicina, la pedagogía de la expresión, el arte), a concebirlo como un campo de fuerzas que son tanto activas como reactivas. Forman parte del proceso total de la voluntad de poder y la voluntad de saber. El cuerpo, entonces, no es un simple hecho biológico que afirma nuestra presencia en el mundo, sino que es un punto de llegada y salida para las fuerzas que conforman la vida. El cuerpo se encuentra presente como entorno, como espacio biológico de la acción y de circunstancias que van más allá de la fisiología, porque tiene que ver con el deseo, con la forma de habitar el mundo en el cual nos encontramos.

Una lectura de los mecanismos que configuran modos de cuerpo muestra que el género ha sido determinante en los juegos de poder mediante los cuales nuestra materialidad se hace cuerpo y se legitima en una matriz discursiva de sexualidad, propia de un tiempo y un contexto social. Mediante las tecnologías del yo se producen subjetividades que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una

transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1987).

Los relatos personales y colectivos producen identidades subjetivas que adquieren validez o realidad en la medida en que se hacen cuerpo. En cada época las tecnologías, como juegos de poder, han sido diferentes: la meditación, la gimnasia y el diálogo en el contexto de una relación pedagógica amorosa, fueron los mecanismos más usados en el periodo grecorromano; la renuncia al propio deseo, de cuño estoico, en el periodo cristiano. En el tránsito de la Antigüedad al Medioevo se transforma la noción de ética: del examen de sí mismo en busca de ideales aún no alcanzados, se pasa al examen de conciencia cristiano, a la memorización de preceptos, a la renuncia de todo aquello que se les opondrá. Los discursos cargados de las consignas del biopoder penetran los cuerpos, internalizados por la acción del sujeto sobre sí mismo. En cada momento histórico, en circunstancias concretas de producción de subjetividad, se establecen regímenes disciplinarios y discursos sobre la sexualidad, al interior de los cuales se definen identidades de género o cuerpos generizados: así se llega a una matriz heterosexual y a un dispositivo hegemónico de poder que prescribe la pasividad y apropiación del deseo femenino, la masculinización de la sexualidad.

El sincretismo entre lo religioso, lo mágico y lo popular, a la vez influenciado por la mundialización de la cultura, conlleva en nuestro medio la permanencia de la institución matrimonial y familiar, que sanciona y culpabiliza toda trasgresión al orden establecido. Los varones, como los charros mexicanos y los vaqueros del Oeste, niegan su cuerpo y adoptan una sexualidad misógina, se marginan, abandonan sus hogares, tienen relaciones homoeróticas con una sexualidad ambigua. Perciben su sexualidad como una fuerza biológica incontrolable. En cuanto a la mujer, es vista esencialmente como madre que provee satisfacción y es despreciada en su feminidad: apenas sirve para engendrar hijos, protegerlos y darles sustento. En consecuencia, se le niega el ejercicio de la subjetividad, principalmente erótica. La sexualidad es un campo de batalla en el cual se niega o se invisibiliza lo no-fálico, lo diverso (Estrada & García, 2001).

El terror frente a lo desconocido y el descubrimiento de la otredad se manifiestan a través de la palabra. Sin embargo, la palabra igualmente se encuentra unida al cuerpo, aunque es solo una entre múltiples formas con las que el ser humano se puede comunicar. El cuerpo está en íntima relación con la comunicación. Desde la más remota antigüedad los seres humanos hemos utilizado tinturas vegetales, resinas y lodo, la trementina pastosa de los alerces, para representar en la roca, en la pared de la caverna o en la piel misma, para dibujar, para construir signos y desde el signo desarrollar abecedarios. El ser humano escribe, y al escribir es capaz de desprender la palabra del sonido, es capaz de separar un maridaje antiguo inmemorial: palabra y cuerpo; el cuerpo ha encontrado en la escritura un temible rival. Al escribir, el hombre realiza ese deseo íntimo, tremendamente humano, de trascender, de salvaguardarse del olvido. Necesitamos una memoria y esa memoria el hombre se la fabrica a través de la palabra, fundamentalmente de la palabra escrita, porque la escritura preserva pero simultáneamente recorta. Curiosamente, empezamos a ver que a través de su cuerpo exteriorizado, puesto fuera en la escritura, el ser humano lucha en medio de la tensión de preservar y, al mismo tiempo morir, desaparecer.

Entramos así en las ambigüedades específicamente humanas. La palabra inventa, pero también gracias a ella podemos mentir, y ¿qué hay más humano que mentir? Así, cuando el hombre escribía con el cuerpo, en forma transitoria, se supo suplantado, vencido por la palabra. Pero el cuerpo tiene otros secretos, tiene otro lenguaje más íntimo que la palabra, menos objetivable que la palabra, imposible de transliterar; el cuerpo tiene un lenguaje más subjetivo, más difícil de aprehender, también más difícil de reducir a lo unívoco, a lo universal, un lenguaje cuyo vocabulario son las manos, el torso, los ojos, las cejas, los músculos del rostro, los estados de la piel, los gestos, el movimiento, la expresión. Cuando hablamos del llamado lenguaje no-verbal nos expresamos erróneamente, porque al llamarlo no-verbal lo estamos condenando simplemente a la negación de aquel que se supone sí es lenguaje, el de la palabra.

En la vida cotidiana, las dos formas de comunicación, verbal y no-verbal, están inexorablemente ligadas, cada una modifica y reconstruye las significaciones y aquello que busca transmitir la otra. El cuerpo es expresión, y eso es mucho más que decir que el cuerpo tiene gestos.

Para Santiago (2004) la expresión corporal no es solamente una categoría al interior del fenómeno expresivo en general. La expresión es por definición corporal, es decir, solo el cuerpo puede hacer posible o visible la expresión, y por tanto el cuerpo constituye el dato fenomenológico que el hombre hace de sí mismo. Dicho de otra manera, no hay posibilidad de expresión por fuera de lo corporal, el cuerpo es la mediación esencial de toda expresión humana. La consecuencia es inmensa: sin el cuerpo es imposible la comunicación, es decir, no hay comunicación posible que no sea corporal. Estar vivo es expresarse y expresarse es comportarse corporalmente. La expresión entonces sería la única vía de conocimiento tanto del otro como de uno mismo, la base de todo conocimiento humano.

Schwartzman en su *Teoría de la expresión* (1967) considera que la esencia de ser humano es la capacidad de simbolizar: es el único que es capaz de luz y penumbra, el único que es capaz de lo revelado y lo oculto, de lo presente y lo ausente; es esencialmente ambiguo. El ser humano es eminentemente paradójico, es exceso de sentido, luz y penumbra al mismo tiempo. Vida y muerte permanente, pasión y exceso, vivimos en el drama de esa relación con la desmesura, con el sinsentido; vivimos al mismo tiempo el terrible e inmenso deseo de vida y el terrible, espantoso y doloroso sinsentido de la muerte circundándonos.

El fenómeno de la expresión es el fenómeno típico de la dimensión simbólica; al mismo tiempo revela y oculta, pone en evidencia el deseo de comunicarse con el mundo externo, pero al mismo tiempo la imposibilidad de salir de sí; es la paradoja pero, al mismo tiempo, es el drama, la tragedia del ser humano que se expresa en nuestra corporeidad. Nuestro cuerpo es la expresión más externa posible de nuestro ser, pero al mismo tiempo es el ocultamiento completo de lo que somos. Nuestro cuerpo revela hacia afuera algo esencialmente humano, pero al mismo

tiempo oculta paradójicamente todo aquello que somos; es el vehículo para acercarnos al otro, pero a la vez es impenetrable, es imposible compartirlo totalmente, es imposible entregarlo absolutamente.

Hay una relación dialéctica entre lo expresado y quien se expresa, una dialéctica entre comunicación y exteriorización. Cuando el hombre se expresa o se comunica con otro, no solo evidencia un sentido, sino que al hacerlo deja entrever algunas peculiaridades de su condición existencial; esta es una ambigüedad muy significativa que pareciera exigir lo expresivo como aquello que manifiesta, como reflejo directo de un estado interno particular, y lo que muestra como revelación de un modo de ser personal. Tenemos pues que lo expresivo pone de manifiesto no solo algo temporal, sino al mismo tiempo un estado permanente, una cualidad inherente a quien se expresa. Esto es básico dentro de una teoría de la expresión: su relación con lo existencial.

Al intentar una definición de la expresión, esta se nos presenta como una relación, mediante la cual aparece en la superficie una forma que se manifiesta en movimiento, haciéndose perceptible para el cuerpo, comunicable en la medida en que impacta la sensibilidad y el pensamiento, revelando contenidos, permitiendo comprender esencias que se hacen corpóreas —en tanto se expresan— y componen nuevas formas de sentir y de pensar (formas que se encuentran, se contienen unas a otras, se empujan, se arrastran).

¿Cómo sucede esa expresión del cuerpo humano? La expresión humana privilegia el rostro y la mano (Leroi-Gourhan, 1964), y dentro del rostro, además de la palabra, está la mirada. La vista domina en los seres humanos desde hace cerca de quince millones de años, y nos permite la ilusión de control sobre la totalidad de lo que percibimos gracias a su carácter globalizador.

Hablar de la mirada nos remite a situaciones que están conectadas con el rostro, con el cuerpo y evidentemente con elementos que se encuentran presentes en esa manera específica de conectar al ser humano con el otro y con lo intangible, con lo trascendente, con una realidad que muchas veces está más allá de lo visible. La mirada

nos lleva a seleccionar lo mirado, a construir sentido, a darle nombre a aquello que miramos, a poseer y conocer, a tener intenciones; es decir, nos remite a otro universo, a un universo que nos acerca al mundo de las interacciones y de las relaciones de sentido.

En esta relación comunicativa es fundamental volver al punto de partida, a aquellos espacios dedicados esencialmente a formar cuerpos dóciles, porque en nuestros días la sociedad de control requiere cuerpos amaestrados, cuerpos obedientes, cuerpos sin expresión, cuerpos en serie, incapaces de comunicar.

La pregunta por la comunicación está ligada a la pregunta por la humanidad, por el sentido que ella pueda tener. Esto implica pensar la comunicación como una posibilidad de transformación de los cuerpos sociales, como una práctica humana que genera movimiento (acción) en la comunidad que la ha gestado. La categoría polisémica introducida antes para referirnos a la comunicación fue *afectación* de cuerpos; allí están contenidos sus elementos básicos, dos en particular: actuación con lo otro y relaciones de afecto (Spinoza, 2001; Deleuze, 1975).

Somos creadores de nuevas posibilidades, de nuevos mundos, mediante las prácticas y los quehaceres específicos de la comunicación. Gracias a ellos asumimos posturas y traducimos planteamientos teóricos a la praxis cotidiana. ¿De qué manera el lenguaje construye mundos humanos y de qué manera la comunicación configura la vida social? Concebimos que el objeto de la comunicación consiste en expresar y enunciar, impactar la sensibilidad y transformar creativamente la subjetividad, para hacer la vida comprensible en su diversidad.

Concebir al ser humano y la vida social desde la idea de cuerpo, no como materia o sustancia física determinada sino más bien como la relación de movimientos que puede hacer cosas, implica que “no definiremos algo ni por su forma ni por sus órganos y funciones, ni como sustancia o sujeto. Un cuerpo puede ser cualquier cosa, un animal, un cuerpo sonoro, un alma o una idea, un corpus lingüístico, un cuerpo social, una colectividad” (Fried Schnitman, 1998, p. 15). Estos cuerpos

no son islas, existen y actúan en tanto se encuentran con otros cuerpos que los mueven con fuerza.

Los cuerpos entran en diversos tipos de relación y se afectan unos a otros. La escuela afecta a la familia, los medios de comunicación afectan el Estado, etcétera. Por lo tanto, la comunicación se puede pensar como el acontecimiento en el que los cuerpos se relacionan unos con otros, modificando su posibilidad de acción y transformándose en cuerpos sociales diferentes. Vista la comunicación como afectación de los cuerpos, se produce un giro en la línea de las transformaciones de lo sensible, lo inteligible y lo expresivo, en los medios como agentes de esos nuevos regímenes, en el punto de cruce de fuerzas desde donde se moviliza la afectación de los cuerpos sociales (Cabra, 2003).

Efectivamente, la afectación de los cuerpos se produce mediante la alteración de sus propias relaciones de movimiento, y en estas es esencial un momento de comunicación, no de transmisión de información sino de tránsito de un estado a otro. Si afectar es mover afectos (en uno de sus sentidos) el cuerpo y el afecto no pueden pensarse aisladamente. En esta lógica, los medios de comunicación y los territorios se pueden pensar también como cuerpos.

Los medios movilizan la composición de nuevos mundos y nuevas formas de habitar esos mundos. Los posibles recorridos y movimientos de los llamados medios de comunicación es trazada por la lógica del cuerpo, la cual nos habla de que “hay un saber del cuerpo que no es pensable desde la conciencia en que se representa el mundo, pero que es accesible a la experiencia originaria en que se constituye el mundo, y en especial el mundo del arte, interfaz entre la percepción y la expresión. Constituido en punto de vista desde el cual el mundo toma sentido, el cuerpo deja de ser el instrumento del que se sirve la mente para conocer y se convierte en el lugar desde el que veo y toco, o mejor desde el que siento cómo el mundo me toca” (Martín-Barbero, 1998, p. 198).

Somos parte de un todo, estamos inscritos en la relación de cuerpos en movimiento más complejos que nosotros mismos, en conexión con el

horizonte de la preservación de la existencia. La supervivencia misma depende del encuentro con el otro, es parte de un movimiento creativo que permite hacer nuevas cosas, de una propuesta ecológica de la comunicación, entendida como composición de relaciones que siempre están en contacto con otras formas de vida. Los encuentros se pueden dar en medio del azar, a través de los choques que genera el mismo movimiento de recomposición propio de los cuerpos, pero lo que se nos pide es concentrar nuestra fuerza en dichos encuentros, movernos hacia las fuerzas que nos alimentan y nos alegran.

La comunicación como afectación implica además una dimensión ética, configurada por el esfuerzo de organizar los encuentros, buscando aquellos que fortalecen el cuerpo, que favorecen la preservación y la afirmación de su propia vida. El movimiento ético de la afectación, el contacto con lo otro, nos determina en tanto somos parte dependiente del cuerpo social y de la naturaleza. Los esfuerzos colectivos apuntan a resistir a la homogeneidad, porque si lo otro desaparece, el encuentro no es posible y la vida se trunca.

Para que el encuentro con los humanos no se convierta en daño para el cuerpo social, es necesario el movimiento que pone en contacto la diferencia afirmándola. Es necesario que los cuerpos de los hombres que componen ese cuerpo social sean cuerpos alegres, móviles y abiertos a nuevas formas de sensibilidad e inteligibilidad (Spinoza, 2001).

MEDIOS, MEDIACIONES, CONSUMOS, INTERACCIONES COLECTIVAS

Aunque en el capítulo I hemos mirado con cierto detalle el enfoque central de cibercultura que nos interesa, es importante precisar ahora algunos otros elementos, en particular los que se refieren a las generaciones en condición juvenil, que hemos asumido como los sabedores en esta modalidad comunicativa propia de la contemporaneidad atravesada por mediaciones tecnológicas.

En su misma gestación, el ser humano, incluso antes de formarse el oído, percibe sonidos y ritmos del cuerpo de la madre, su percusión biológica, vibraciones y movimientos elementales que resuenan en el cerebro y sin pasar por la conciencia se acompañan con formas de inteligencia corporal. El ritmo musical hace continuidad con la respiración y el latido del corazón, libera y desinhibe, potencia la creatividad y el contacto comunicativo.

Los seres humanos, gracias a este proceso formativo, somos capaces de tener la experiencia de la creación musical y sonora, aun sin tener ningún tipo de conocimiento musical, de producir sonidos generando variaciones de altura, de intensidad, de dinámica, de timbre, de improvisación, incorporando el movimiento corporal. Se trate del juego de sentir la cohesión, integrarse y comunicarse sin palabras, solo con sonidos y con música, haciendo contacto consigo mismo, descubriéndose como una potencialidad, capaz de expresarse, de acercarse a otro ser humano, de crear (Llobet, 2005).

Los medios de comunicación y las TIC median o intervienen en las relaciones entre sujeto y mundo objetivo, muchas veces para poner la música como fondo sonoro que acompaña toda las actividades cotidianas (con los celulares y portátiles conectados a internet), orientando la interacción y otorgando sentido a los referentes con los que se interactúa.

En la denominada sociedad de la información, las mediaciones tecnológicas info-comunicacionales han ganado un espacio preponderante. También en la vida de los jóvenes, siendo consideradas como aquellas que merecen atención prioritaria por parte de organizaciones multilaterales, las cuales manifiestan su preocupación por las consecuencias del uso incontrolado. En el mundo globalizado la tecnología es la base de la conectividad, creando lenguajes, escrituras, sensibilidades, ritmos de vida y hasta nuevas formas de percibir el espacio (reticulado, virtualizado) que implican otro tipo de relación con el entorno.

Medios y mediaciones se convierten en elementos esenciales que permiten comprender las transformaciones del cuerpo social, sus

nuevas formas de relación, los regímenes expresivos de sensibilidad e inteligibilidad que se movilizan en todas las esferas. “El cambio de época está en los cuerpos y en los trastornos que desde el cuerpo alteran los regímenes de lo sensible y lo inteligible. A la crisis de los mapas ideológicos se agrega una erosión de los mapas cognitivos y de los expresivos también” (Martín-Barbero, 1998, p. 198).

Diversos objetos y actores culturales pueden ser pensados como medios de comunicación, en tanto logran una afectación sobre otros cuerpos. Los medios de comunicación dejan de ser instrumentos al devenir cuerpos que pueden hacerle algo a otros cuerpos, impactan la sensibilidad y la vida de una comunidad, crean formas de expresión, prolongan la acción del cuerpo social. En la esfera de la creación los medios no son aparatos inertes y finalizados sino movimientos que producen sentido y transforman la vida social, conducen a la heterogeneidad del cuerpo social, movilizan y recomponen los mundos humanos: estamos pensando la comunicación como campo, como cruce de fuerzas.

No estamos aludiendo únicamente a los medios masivos, sino a todas aquellas formas de expresión y enunciación que llegan a afectar la composición del cuerpo social. En este sentido, la tecnología no se limita a las formas vinculadas con la informática o el circuito eléctrico, pues la escritura y la oralidad implican sus particulares formas tecnológicas; los medios pueden ser configuraciones complejas en las que se encuentran diversas formas expresivas. De esta forma, diversos objetos y actores culturales pueden ser pensados como medios de comunicación en tanto que logran una afectación sobre otros cuerpos. “Todos los medios son prolongaciones de alguna facultad humana, síquica o física [...] la rueda es una prolongación del pie [...] el libro es una prolongación del ojo [...] la ropa una prolongación de la piel [...] el circuito eléctrico una prolongación del sistema nervioso central” (Cabra, 2003). En el movimiento de la comunicación como afectación, los medios son laboratorios de creación en los que el cuerpo social puede transmutarse, puede conseguir nuevas potencias y fuerzas que antes no le eran dadas.

Las tecnologías se convierten en un terreno de la lucha por hacerse oír [...] Pensar las tecnologías desde lo popular, sin nostalgias del pasado ni desasosiego por la complejidad o el futuro [...] requiere pensar que las tecnologías no son meras herramientas dóciles y transparentes y no se dejan usar de cualquier modo, son en últimas la instancia de realización de una cultura y del dominio en las relaciones culturales. Es posible un rediseño o un anti-diseño, al menos como táctica que altera la función [...]. (Martín-Barbero, 2002).

Tal vez la categoría que mejor ha servido en América Latina para pensarlas es la categoría *consumo*. Al examinarla salta a la vista su génesis económica, que reduce el papel del sujeto-consumidor al de cliente o comprador en el mercado (ya sea de bienes, servicios u objetos inmateriales). Cuando se complejiza la lectura de las mercancías, aparece —más allá de su utilidad práctica— su capacidad de producir sentido en el ámbito de la cultura. El consumo se verá entonces como “el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social; como el lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos; como sistema de integración y comunicación; como proceso de objetivación de deseos; o como proceso ritual”. (García Canclini, 1999).

García-Canclini lo define como “el conjunto de procesos socio-culturales en que se realiza la apropiación y los usos de los productos” (1999). El *consumo cultural*, sería una práctica específica debido al carácter particular de los bienes culturales, en la medida en que su valor simbólico predomina sobre su valor de uso (o de cambio).

En relación con dichos bienes simbólicos fueron muy importantes otras dos categorías: la *recepción*, traída de la tradición de los estudios literarios, y que sugiere una cierta pasividad del sujeto-lector, reducido en este sentido a mero espectador, decodificador o audiencia. En el mejor de los casos es el público, aunque sin las connotaciones políticas que adquirirá posteriormente. La segunda es la *apropiación*, que amplía un poco el horizonte al introducir la acción del sujeto que incorpora en su horizonte un objeto cultural concreto, mediante cierta negociación con el mismo. De algún modo se sugiere que ambas partes tienen actividad.

Proponemos asumir la categoría *interacción*, afirmando que el sujeto obviamente produce agencia y acción relacional, pero, además, que existe construcción recíproca entre dichos sujetos activos y diversas mediaciones. Es decir, el sujeto transforma y es transformado en la relación con dichas mediaciones y, en esta medida, cada una de las partes implicadas afecta (domestica) a la otra.

Estos medios construyen y sugieren formas de existencia colectiva, y muchas veces los jóvenes las hacen suyas, en medio de un sentimiento de incertidumbre y desamparo, sueños de libertad, riesgo y duda, miedos y contradicciones, repetición de clichés, fuertes limitaciones y afán de innovar. En estas condiciones surgen preguntas por la estética, la política y la ética que se delinean en la interacción y mutua afectación.

¿Cómo pensar en las prácticas colectivas de existencia, si la orden es la competitividad frenética, generalizada, la cual a su vez coloca en el centro la disputa por el cuerpo más bello, más joven y más trabajado? ¿Cómo incentivar el observar generoso sobre el otro, el escuchar del otro, cuando toda la inversión se realiza en el sentido de presentar aquello que es del orden público como una carga indeseable? (Bueno Fisher, 2005).

En *La sociedad individualizada* que pinta Bauman (2001), tenemos un poder fantástico conferido por las TIC, que no es de este mundo, gracias al cual podemos movernos y actuar a distancia, con una libertad virtual, que hace juego con realidades espectaculares y nunca locales. En las pantallas aparecen crudamente la vida privada y la intimidad, pero no para interactuar con los espectadores, ni para discutir los modos de existencia de lo público y lo privado en nuestra sociedad. Solo para ofrecer “[...] lecciones públicas sobre la vacuidad de la vida pública y sobre el vacío de las esperanzas puestas en todo lo que sea menos privado que los problemas y las soluciones particulares. Los individuos solitarios entran hoy en día en un ágora y no se reúnen para no ser como otros que están tan solos como ellos mismos. Regresan a casa tranquilizados con su soledad reforzada”. (Bauman, 2001).

Tal vez lo que los *reality shows* muestran es esa sociedad de individuos a quienes les ocurren triunfos o derrotas en cadena, pero todo se debe exclusivamente a su valor y habilidad, nada tiene relación con el funcionamiento de la sociedad, nada tiene explicación en un contexto más amplio, las reglas del juego nunca se cuestionan, la impotencia y el conformismo son el piso del sentido común. Entonces,

[...] en este tiempo en el que es preciso ser políticamente correcto, campea el sentimiento intenso y continuo de que, finalmente, no hay nada que hacer ante el horror, las injusticias y tragedias, una cierta pasividad mezclada de solidaridad con los que sufren y de no complicidad con aquello que provoca sufrimiento o es diferente: somos inocentes e impotentes ante las imágenes; somos espectadores de un espectáculo, la realidad de la guerra y la miseria no existen [...]. (Bueno Fisher, 2005).

La invitación muy fuerte es a concebir que “el único camino para romper con todas esas restricciones a nuestra subjetividad alimentadas por los medios, es inventar una nueva colectividad” (Zizek, 2003), un nuevo pensamiento sobre las formas como están presentando nuestras historias en los espacios de los medios de comunicación, sobre las formas de aprender a conectarnos con nosotros mismos y con los otros, a crear lazos sociales, a pensar sin mentalidad colonizada, a actuar por fuera de los intereses privados de los medios, en los cuales solo nos interesamos en cuanto consumidores.

La tarea urgente consiste en la

[...] re-simbolización de los actos de intervención, que los medios de comunicación y sus imaginarios sean llevados a estimular una cierta disponibilidad de la vida, no para adentrarnos en el mundo de las celebridades y la fama, sino para convivir con el otro, para expresar nuestras ideas, actuar, dividir el poder y en esa condición, convertirnos también en singularidades. (Arendt, 2000).

LA EXPERIENCIA DE HABITAR TERRITORIOS

Los pobladores dotan de identidad el espacio que habitan: convierten una discoteca, la esquina de un barrio, una plaza en su sitio, usando para ello grafitis, marcas, señales. Pero vale la pena señalar que la relación con el territorio está cambiando, en la medida en que se vive la tensión entre lo local y lo mundial. Simultáneamente habitan su ciudad, su barrio, su casa, y el mundo. Su relación con el territorio no es de apego total, de fidelidad absoluta, sino de transitoriedad, de precariedad, de temporalidad. Se juntan fuertemente al mismo tiempo que se desplazan; no se quedan en un sitio, van haciendo de diferentes lugares su propio lugar.

La formación de las ciudades es por excelencia el fenómeno histórico social contemporáneo, el paso fundamental en la evolución social del hombre, el punto cumbre de la creación del nuevo estatus ontológico de la sociedad moderna. La historia hizo de la ciudad el plano de intersección en donde se cruzan las múltiples relaciones que promueven la constitución del imaginario colectivo de la sociedad moderna, el lugar que provoca la ciudadanía.

Aunque las ciudades propiamente dichas aparecieron por primera vez hace unos cinco mil años, eran pequeñas y con frecuencia tendían a regresar a su estado primigenio de pequeños poblados. En contraste con ello, las sociedades urbanizadas de nuestros días no solo cuentan con aglomeraciones humanas de dimensiones muy superiores a las de cualquier época de la historia, sino que en su ámbito vive agrupada una elevada proporción del total de los habitantes de las sociedades actuales.⁶

La ciudad resignificó el espacio, asignándole la compleja y múltiple acepción de sinopsis cultural, ética, estética, donde se funde lo diverso. Configura y lleva a otras dimensiones la noción del tiempo,

⁶ Para el año 2020 la población urbana mundial pasará de 43 a 57 por ciento. Para el 2000 la población urbana de América Latina ya alcanzó el 75 por ciento de la población total de la región.

es una manera simultánea de integrar y de excluir, de crear y destruir, también de ampliar y reducir; en medio del caos, ordena el movimiento, define una nueva forma de vida, un nuevo escenario para la humanidad: la urbana.

Este escenario en permanente construcción posibilita articular la complejidad de relaciones que establecemos los seres humanos, donde intervienen distintas ideologías y prácticas. En su construcción participamos todos, el aporte de cada uno es determinante en los replanteamientos de las sociedades urbanas contemporáneas. Las objetivaciones del ser y del hacer que se producen en ese territorio dan cuenta de múltiples formas de organización, donde toma forma la política como el escenario que dibuja la confluencia del diálogo y en donde se define lo público.

Lo humano pasa por el barrio, la calle, incluso la propia manera de construir la casa, que se miran con el horizonte de la ciudad. La ciudad es un referente que ordena nuestras propuestas de vida, de pensamiento, los proyectos y la mirada hacia el mundo interior y exterior de nuestra actuación. Desde el horizonte de ciudad orientamos la acción política, potenciamos los recursos productivos, creamos formas colectivas de ciudadanía.

Asumimos que la ciudad propone una forma de vida que se revela como el escenario de creación de las nuevas relaciones político-culturales, en donde la existencia individual y colectiva da lugar a una nueva significación imaginaria social: el ciudadano. Lo hace convocando a sus habitantes a una comprensión distinta de la existencia, en la que aparte de reconocerse como sujetos de derechos, se comprometen en la búsqueda de respuestas al conjunto de dimensiones de la vida colectiva.

La cultura urbana potencia ciertos elementos: la aglomeración, una nueva dimensión del tiempo y el espacio; la apropiación del conjunto de sus referentes simbólicos, las formas ciudadinas de pensar, de comportarse y relacionarse entre los hombres y entre estos y las formas de producción; una perspectiva sustentable del hábitat.

Sin embargo nuestras ciudades, en particular las metrópolis, “son muy ciudades en el sentido físico pero no muy ciudades en el sentido político” (Gómez Buendía, 1998, p. 125). En la vida colectiva, donde toman lugar las representaciones en la ciudad, prevalece la racionalidad privada sobre la pública; la institucionalidad de las relaciones políticas y del manejo del Estado no obedecen, ni en su acción ni en su legislación, al interés del conjunto de la sociedad. Predomina por ello la escasa participación política, la violencia social, la ingobernabilidad, la inseguridad y una ciudadanía precaria. En grandes segmentos de población predominan la falta de oportunidades, poca disposición a la participación política y relaciones mecánicas o consumistas de apropiación de la ciudad.

Superar las condiciones adversas y recomponerlas en la configuración de nuevas relaciones espaciales y nuevas identidades es un gran reto de las nuevas generaciones. Las primeras porque la historia, los habitantes y sus relaciones se inscriben en un espacio localizado, que actúa como memoria de la sociedad, y las segundas, específicas de la época contemporánea, porque comprenden espacios de comunicación, cuyos alcances no son tangibles debido a que su continua combinación, creación y reconstrucción instituyen imaginarios sociales y formas de relacionamiento.

Reguillo, en dos de sus trabajos relacionados con el tema (*En la calle otra vez*, 1995; *La construcción simbólica de la ciudad*, 1996), considera que el primer recorte fundamental para comprender la relación entre la identidad urbana y los usos de la comunicación es pensar más allá de

[...] la ciudad como espacio dado, que preexiste a los individuos, el territorio como un espacio que construyen cotidianamente los actores, a través de la interacción, de las marcas, de la construcción de puntos mnemónicos (la tienda, la esquina, el parque, etc.) que tienen como fin garantizar al grupo la continuidad, la reproducción y principalmente devolverle una idea de quién es. El espacio es entonces una extensión del propio sujeto, un escenario que ofrece testimonio de la continuidad.

Diferentes formas de comunicación son utilizadas no solo para marcar el espacio, sino que este se constituye en referente obligado, contenido de la comunicación. (Reguillo, 1995).

Si retomamos la idea de ciudad como referente y contenido a la vez, es innegable que la dinámica experiencia urbana de los pobladores es allí fundamentalmente comunicativa, mediante recorridos, apropiación de calles, esquinas, centro y suburbios, puntos de conexión entre lo privado y lo público donde se construyen identidades colectivas, se entablan relaciones con los otros y se toman distancias con lo desconocido e inseguro, donde se ponen marcas, se definen posibilidades de encuentro, se despliega la resistencia y la creatividad cultural, donde se sale al rebusque, se aprende a la fuerza, se visibilizan los afectos, se palpa el progreso, se entra en los micro-juegos del poder, se siente la rumba, se cocinan lenguajes y formas de expresión, se participa en la escenificación de la vida social... Toda una *modernidad periférica* en términos de Herlinghaus (1994).

Mirar la ciudad desde la enorme complejidad y diversidad de las sociedades urbanas contemporáneas supone incorporar, más allá del sistema cerrado que se define a partir de su tamaño, densidad y heterogeneidad, la vida de los actores sociales:

[...] el conjunto de normas, valores, representaciones y formas de acción que organizan lo propio y lo ajeno, lo permitido y lo prohibido, las coordenadas espacio-temporales que orientan lo privado y lo público, lo laboral y lo lúdico, el tiempo cotidiano y el tiempo de excepción. Como elementos que conforman una estructura de significación socialmente establecida y que adquieren una forma específica en la ciudad: la cultura urbana (Reguillo, 1996).

Se entiende por cultura urbana el conjunto de esquemas de percepción, valoración y acción de actores históricamente situados en un contexto específico, sujeto a un marco de regulación y ordenamiento. Es la mediación entre las condiciones objetivas del entorno y la subjetividad de los actores en un proceso co-constructivo. La articulación densa y

compleja de un escenario, la posición de los actores, las reglas y el dominio que poseen los actores sobre dichas reglas, los objetos —materiales y simbólicos— sobre los que operan los actores (Reguillo, 1996).

En esta forma la ciudad deja de ser vista como horizonte espacial o como imperativo territorial y se hace posible pensarla como espacio de múltiples dimensiones en el que coexisten identidades y proyectos diferenciados. La ciudad se percibe como una gran red de comunicación que interpela a los actores de diversas maneras: a partir del posicionamiento de los actores, el género, la edad, la creencia religiosa, la pertenencia a un territorio, la clase socio-profesional, se producen diferencias en los modos de experimentar y de actuar en la ciudad.

En el espacio próximo, donde es posible la participación activa de los sujetos y grupos sociales, estos construyen y se apropian el territorio, articulando allí mediaciones sociales, culturales y cognitivas. Al establecer vínculos con este garantizan su propia estabilidad y encarnan en él matrices culturales que se proyectan sobre el entorno, creando diversas topografías y mapas que orientan tránsitos, recorridos, prácticas, interacciones, en la totalidad de la vida cotidiana. Las alteraciones en el territorio afectan los hábitos, pensamientos y movimientos de sus habitantes. Por lo tanto, es mucho más que un escenario o telón de fondo de la acción; allí se tejen lo material con lo simbólico, la memoria y la historia colectiva, lo real y lo imaginario, los afectos y las emociones, las identidades y pertenencias, todo lo cual lo dota de sentido, poniendo en interrelación “marcos cognitivo-evaluativos, perceptivo-valorales y de acción” (Rapoport, 1978).

Aunque la ciudad fue estudiada como el telón de fondo o el escenario de prácticas comunicativas, el replanteamiento del sujeto de la comunicación como sujeto histórico capaz de transformar su entorno implica también replantear los procesos socioculturales que ocurren en su interacción con el territorio que habita. Con mayor razón en el contexto de la globalización, las nuevas configuraciones de lo público y el papel central que cumplen los medios de comunicación en la socialidad emergente, pertenecer a un territorio donde se codifican y decodifican

gramáticas particulares tanto en los procesos de producción como en los de recepción se convierte en condición importante para compartir significados sociales y, por otro lado, para comprender desde una perspectiva política las relaciones entre local/nacional/trasnacional, entre macro/micro. La celeridad, ubicuidad y simultaneidad de la información a nivel planetario cambian las relaciones entre cultura local y global, creando muchas veces espejismos o simulacros de proyecto de nación que se debaten entre fragmentación y homogenización, entre estructuras y prácticas, entre masificación y tribalización, entre control y participación.

El campo de la comunicación se ve cruzado también por nuevos actores y movimientos sociales (feministas, consumidores, globalofóbicos, ecologistas, culturas juveniles de múltiples matices) que construyen la esfera pública y la cultura urbana, así como otras identidades y memorias que alteran los mapas de poder en las ciudades, en la medida en que se constituyen en tribus (Maffesoli, 1990) organizadas en territorios, alrededor de mitos. Se definen, así, una serie de binomios fundamentales en la comprensión de nuestra sociedad:

[...] territorio-acción colectiva, que representa para las ciencias sociales la posibilidad de análisis más finos sobre la interacción comunicativa [y la construcción de representaciones colectivas que definen usos y acciones en la ciudad]; redes y relaciones, sobre la lucha por la apropiación y definición legítimas de objetos y prácticas sociales; poder y hegemonía, sobre las fuentes de las que se nutren las representaciones y el imaginario colectivo que orientan la acción; medios y mediaciones. (Reguillo, 1996).

La recodificación del mundo que realizan a diario los ciudadanos tiene como horizonte próximo las migraciones, las nuevas tecnologías de la info-comunicación, las violencias de todo signo, las reagrupaciones locales, el deterioro permanente de los metarelatos, las economías subterráneas, los riesgos e inestabilidades de la *modernidad líquida*... Sucede en el ámbito de la relación entre comunicación, cultura y sociedad, en la nueva aldea global.

Sin duda la ciudad “en tanto espacio pluridimensional representa hoy el más importante escenario en el que transcurre la vida contemporánea, [...] donde se hace posible el intercambio, el contacto y por ello, el conflicto, la contradicción, [...] una red de comunicación con puntos diversos unidos entre sí por una pluralidad de ramificaciones” (Serres, 1968), de carácter fluctuante y flexible, que activan puntos de acuerdo, grupalidades interrelacionadas que, pese a su carácter transitorio y efímero, constituyen una fuerza real para la movilización de recursos, de informaciones.

Las consecuencias más evidentes de estas formas de urbanización tienen que ver con masificación estructural y fragmentación socio-cultural. Al respecto, puede considerarse la reflexión de Martín-Barbero:

En América Latina el proceso modernizador de la urbanización responde a tres tipos de dinámicas bien diversas pero complementarias: a) el deseo y la presión de las mayorías por conseguir mejores condiciones de vida, esto es, las nuevas aspiraciones y demandas; b) la cultura del consumo que nos llega de los países centrales, revolucionan los modelos de comportamiento y los estilos de vida, desde las costumbres alimenticias a las modas vestimentarias, los modos de divertirse, las maneras de ascenso y los signos sociales de estatus; c) las nuevas tecnologías comunicacionales que presionan hacia una sociedad más abierta e interconectada, que agilizan los flujos de información y las transacciones internacionales, que revolucionan las condiciones de producción y de acceso al saber, pero al mismo tiempo borran memorias, trastornan el sentido del tiempo, la percepción del espacio amenazando las identidades, pues en ellas cobran figura los imaginarios en que se plasman los nuevos sentidos que en su heterogeneidad hoy cobra tanto lo local como los modos de pertenencia y reconocimiento que hacen la identidad nacional (Martín-Barbero, 2002).

Entendida la ciudad como territorio comunicativo, superando la noción de espacio ocupado, la posibilidad de encuentro de los ciudadanos se convierte en tema fundamental, y pierde importancia la planificación de la misma en función de autopistas para los automóviles, o de centros comerciales y los conjuntos cerrados en periferias estrechamente

vigiladas mediante sistemas de cámaras electrónicas, donde el anonimato y el miedo prevalecen, robándose la confianza y la construcción colectiva de animación cultural. La tendencia a crear ciudades satélite, informatizadas, virtualizadas, totalmente privatizadas, donde solo se cruzan los flujos de la información y las redes pantallizadas, rompe con lo esencial del lazo social en el espacio público compartido.

Cierta población juvenil ha sido particularmente sensible a los cambios culturales de la época: al estar más expuesta al ambiente tecnológico y a los lenguajes audiovisual y telemático, desarrolla formas de relación que alteran su concepción del tiempo otorgando mayor relevancia al presente; la música, la imagen, el video, el *flash* publicitario impulsan competencias lógicas que a su vez producen nuevas coherencias y formas de procesar la información útil para su vida. Así mismo, adquieren mayor importancia el lenguaje corporal y la razón sensible. A todo ello hay que agregar que las culturas juveniles crean cotidianamente sus propios circuitos de comunicación: la calle, el “parche”, los grupos de *fans*, etcétera, se convierten en espacios de socialidad alternativos a las instituciones tradicionales.

Desde el punto de vista cultural estas han transformado en un lapso relativamente corto la vida cotidiana de comunidades urbanas. En las dinámicas de grupo, en su relación con otras instituciones diferentes a las de la educación formal (familia, Iglesia, etc.) y en su relación con los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, los miembros de las culturas juveniles adquieren, construyen y usan conocimientos que entran en tensión conflictiva con los impartidos en la escuela y con los modelos pedagógicos y comunicativos que allí se practican.

La profunda ruptura generacional supera la simple diferencia de edades para convertirse en un verdadero cambio sociocultural. Las nuevas subjetividades e identidades caracterizadas por la movilidad, la flexibilidad, la multiplicidad, la heterogeneidad y la permanente negociación de sentidos (García Canclini, 1995), se contraponen al paradigma de la subjetividad adulta basada en razones totalitarias y

esquemas omniscientes. El resultado es que, además de la inequidad de carácter socioeconómico, se suma ahora una inequidad en términos generacionales al impedir la participación de los (las) jóvenes en la vida pública a través de la exclusión; los nuevos modos de percepción basados fundamentalmente en la imagen o contruidos por las culturas juveniles con cierta independencia del espacio audiovisual nos invitan a revisar prejuicios acerca de la cultura urbana.

¿CÓMO ENTENDER EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN EN RELACIÓN CON LA CULTURA?

La comunicación-cultura, en tanto campo en construcción, se define inicialmente por su forma relacional: es un espacio de conexiones entre conceptos, de tensiones, encuentros y desencuentros entre disciplinas, teorías y prácticas sociales en la sociedad contemporánea. No puede verse como una nueva disciplina, ni como un objeto teórico que toma el lugar de la comunicación tradicional. Está claro que el campo comunicación-cultura trasciende ampliamente el problema de los medios masivos o las nuevas tecnologías de la información, y alberga en su seno la aparición de nuevas áreas del conocimiento que se desarrollan a partir de conexiones entre comunicación y política, comunicación y economía, comunicación y educación, comunicación y estética, comunicación y desarrollos tecnológicos, entre otros. Al intentar elaborar una aproximación a este campo relacional —prácticamente desapercibido hasta ahora en el discurso social— se requiere un ejercicio de priorización que deje por fuera, sin desconocerlos, algunos otros temas relevantes.

Gran parte del pensamiento que hoy conforma el campo comunicación-cultura proviene de otras disciplinas, o mejor, de enfoques transdisciplinarios que han puesto en relación aportes de la filosofía, la economía, las ciencias políticas, las artes, la ética, los estudios de población y la historia, por nombrar los más relevantes. Nos encontramos ante discursos atravesados por rupturas epistemológicas,

que apenas balbucean la conformación de un nuevo mundo y responden a los cambios sometiendo a crítica los presupuestos fundantes, generando a su vez nuevos sentidos. Por esta razón, investigadores de las ciencias sociales, gestores de políticas públicas y trabajadores de la comunicación-cultura, nos encontramos ante el desafío de rehacer el pensamiento que se produce en las áreas propias al profundizar en el nuevo campo, teniendo claro que ni el mundo, ni el país son lo que eran hace cinco o diez años. Lejos están los discursos sobre la comunicación que podían construirse sobre conceptos y referencias conocidos, supuestamente escritos con la claridad y brevedad de un encabezado noticioso. Hoy buscamos en una zona de extrema turbulencia, densa y compleja. Estamos en un escenario en el que conviene restablecer las alianzas entre la producción de conocimiento y las prácticas sociales de la comunicación, pues en el nuevo mapa las conmociones epistemológicas, los procesos globalizadores y las prácticas locales están íntimamente relacionados y tienen una gran capacidad de afectación mutua.

Asistimos a la disolución de los discursos homogeneizantes y totalizantes en la ciencia y la cultura. No existe narración o género del discurso capaz de dar un trazado único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad. Hay historias en plural; el mundo se ha vuelto intensamente complejo y las respuestas no son directas ni estables (Fried Schnitman, 1998, p. 27).

Siguiendo el espíritu de la revolución científica técnica que conocemos desde los años sesenta, el campo comunicación-cultura incita a la formulación de nuevas preguntas y otras formas de conocer que son complejas, holísticas y transdisciplinarias. Es un modo de leer la sociedad contemporánea que permite comprender fenómenos, en sí mismos, relativamente opacos.

Atravesar el campo comunicación-cultura, recorrerlo para levantar una provisoria topografía, implica precisar ahora que la comunicación y la cultura han sido ya puestas en relación en décadas anteriores. Sin embargo, en el último cuarto del siglo XX, probablemente a raíz de acontecimientos que adquieren vigencia en lo que ha llamado

Huergo (1999) *revolturas culturales*, se producen fuertes mutaciones económico-sociales y se delinea dentro del campo un nuevo mapa de intersecciones donde se destacan: la reconfiguración de los mecanismos del poder a nivel global, la organización de la sociedad-red con base en internet, la constitución de la sociedad del conocimiento, la irrupción pública de múltiples y diversas identidades así como escenarios para la creación de imaginarios colectivos (Muñoz, 2001). La reorganización productiva (material y simbólica) genera condiciones materiales en las que se asienta la contraparte cultural, el ocaso de la racionalidad moderna, la pretensión de progreso indefinido y proyectos políticos generacionales que se convierten en coordenadas necesarias para una lectura societal contemporánea, marcada por profundos cambios de valores (el nuevo narcisismo y el individualismo posmoderno), el relativismo cultural y el advenimiento de una comunidad transnacional (globalizada) de consumidores. En este nuevo escenario, la comunicación modula, conecta y determina en gran medida los procesos antes mencionados e influye en la reelaboración de lo propio, “debido al predominio de los bienes y mensajes procedentes de una economía y una cultura globalizadas sobre los generados en la ciudad y la nación a la que se pertenece”.(García Canclini, 1995). Se redefine también el sentido de pertenencia e identidad, “organizado cada vez menos por lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacionales o desterritorializadas de consumidores” (García Canclini, 1995).

Rastrear la relación entre comunicación y cultura implicaría, en términos de Foucault,

[...] superar la utópica idea de que podría darse una situación de comunicación, tal que los juegos de verdad pudiesen circular en ella sin obstáculos, sin coacciones y sin efectos coercitivos; sabemos que el lenguaje no es expresión de sujetos ya establecidos y en condiciones ideales de diálogo. Y ello significa ver que las relaciones de poder no son en sí mismas algo malo, algo de lo que es necesario liberarse. El problema no consiste por tanto en tratar de disolverlas en la utopía de una comunicación perfectamente transparente, sino de procurarse

las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la práctica de construcción libre de sí, que permitirían jugar en estos juegos de poder con el mínimo posible de dominación (Foucault, 1997).

Ahora bien, la comunicación juega un importantísimo papel en las sociedades contemporáneas cuando la percibimos en conexión con la dimensión cultural. Bajo esta nueva luz, la comunicación se revela como un elemento crucial en la vida pública y como un fenómeno que desafía al pensamiento construido sobre la política, la economía, la educación y la subjetividad, exigiendo continuos y veloces replanteamientos. La comunicación es un elemento transversal a las relaciones de poder, a los procesos de producción económica y de conocimiento, a las evoluciones tecnológicas de la información y a la constitución de subjetividades singulares y colectivas en la sociedad contemporánea. La comunicación emerge entonces como un lugar estratégico para proponer acciones que afecten lo público.

Rastrear las principales rupturas que se producen desde finales de los años sesenta en los estudios de la comunicación y su entrecruzamiento con nuevas posturas culturales, específicamente en América Latina, invita a revisar trabajos pioneros, tales como los de Eliseo Verón (*Conducta, estructura y comunicación*, 1968; *El proceso ideológico*, 1971), quien replantea la relación de la ideología con las representaciones, articulándola a las condiciones en que se produce la significación en el espacio de la comunicación y las formas en que se codifica la realidad material en el contexto de las relaciones sociales; los de Armand Mattelart (*Para leer al pato Donald*, 1971; *La comunicación masiva en el proceso de liberación*, 1973), cuando lee en detalle los mecanismos de la dominación en la producción discursiva y la relación de esta con el conjunto del aparato productivo, oponiendo al mito de un poder hegemónico que fascina, una visión de Estado que “no es monolítico, sino un lugar de luchas y de conflictos específicos en las relaciones de poder” (Mattelart, 1973). Concibe así a los dominados como sujetos capaces de decodificación y resistencia, es decir, con opción de réplica frente a los medios y de acciones liberadoras. Así

mismo, resulta pertinente el cambio de enfoque en la investigación de la comunicación masiva que propone Luis Ramiro Beltrán (*La investigación en comunicación en Latinoamérica: ¿indagación con anteojeeras?*, 1976), y los trabajos de Jesús Martín-Barbero (“El debate latinoamericano sobre comunicación masiva”, 1978; *De los medios a las mediaciones*, 1987), cuando invierte el famoso eslogan ampliamente compartido de la comunicación como proceso de dominación y pone en su lugar el estudio de la dominación como proceso de comunicación, inscribiendo en el mapa la complicidad del dominado y la recíproca seducción con el dominador, así como la complicidad de lo popular con lo masivo. Su reflexión configura entonces lo popular como ese lugar desde el que se hace posible históricamente abarcar y comprender el sentido que adquieren los procesos de comunicación. El nuevo modelo de análisis coloca la cultura como mediación social y teórica de la comunicación con lo popular. Vamos a recoger algunos aportes históricos de este ciudadano latinoamericano, cartógrafo y explorador avezado del campo.

En sus travesías por el campo en América Latina, Martín-Barbero elabora una periodización según la cual, en un primer momento, en los años setenta y ochenta, este se configura y, en un segundo momento en los años noventa, la investigación ya permite pensar la sociedad desde la comunicación y elaborar una agenda para el cambio de siglo. En el punto de partida del primer periodo dos grandes enfoques serán objeto de disputa, a saber: el marxismo ortodoxo y el modelo estructural-funcionalista. Pese a sus diferencias, ambos modelos se traducen en aproximaciones positivistas dualistas (forma/contenido, objetivo/subjetivo, estructura/superestructura). Algunas propuestas semiológicas de primera generación se quedan en análisis formalistas, en cruzadas denunciadas desconectadas de las prácticas sociales de comunicación que en la vida de la gente se articulan a espacios y procesos de diverso orden.

En ese momento los investigadores latinoamericanos centran su atención en los temas de la dependencia cultural y la construcción de ciencia y tecnología desde una visión universalista, abstracta y no local.

La comunicación entendida como saberes acerca de los medios no escapa a la lógica cientificista y en sus discursos adquiere preponderancia un tipo de saber al servicio de consensos políticos hegemónicos y consumos comerciales. Frente al empirismo sociológico y sus métodos de investigación “objetivos”, aparecen posiciones críticas relacionadas con la posibilidad de transformar la realidad desde allí y se denuncian los medios convertidos en fetiches que ocultan los procesos de construcción de lo social en medio de la seducción publicitaria y la proclama retórica de una libertad de opinión que hace el juego al afianzamiento del mercado. El asunto de lo ideológico de los mensajes tomará el relevo en la discusión. Verón introduce el concepto de *significación como dimensión de los hechos sociales*, que implica un análisis de la ideología subyacente en el nivel latente o semántico. Este análisis estructural de los discursos (semiología revestida de neo-marxismo) conduce a nuevas formas de investigación que ponen el acento en las ocultas redes de dominación cultural que vehiculan los medios masivos de comunicación. La semiología juega allí un papel protagónico, demasiado centrada en la estructura interna de los textos, que no permitía conectar con los procesos históricos y las relaciones de la gente en su vida cotidiana (en el barrio, la calle, los mercados, la escuela, la familia).

Un nuevo modelo de análisis colocará “la cultura como mediación social y teórica de la comunicación con lo popular”. En efecto, los cambios socio-tecnológicos han incidido en que “el campo de los problemas de comunicación no pueda ser delimitado desde la teoría, sino a partir de las prácticas sociales de comunicación, las cuales en América Latina desbordan lo que pasa en los medios y se articulan a espacios y procesos políticos, religiosos, artísticos, etc., a través de los cuales las clases populares ejercen una actividad [no solo de complicidad sino] de resistencia y réplica” (Martín-Barbero, 2002) con múltiples modalidades en el campo de la cultura. Se pasa entonces a trabajar los conflictos que articula la cultura, la acción de los mediadores y los modelos culturales, las políticas de comunicación que problematizan la noción de Estado en relación con los intereses transnacionales. El campo en construcción, atravesado por procesos

culturales que articulan prácticas comunicativas con movimientos sociales (es decir, atravesados por mediaciones) distintos a los consumos museísticos y a los masivos, será redefinido en términos de la relación de mutua afectación que se establece entre lo popular y lo masivo en tres momentos: de lo popular a lo masivo, de lo masivo a lo popular y los usos populares de lo masivo. Señalemos de paso que las dos categorías se piensan en América Latina desde diversas concepciones (románticas, ilustradas, prejuiciadas). “La especificidad histórica de lo popular en América Latina es ser espacio denso de inter-acciones, de intercambios y reapropiaciones, el movimiento del mestizaje [...] que es proceso no puramente ‘cultural’ sino dispositivo de interrelación social, económico y simbólico” (Martín-Barbero, 2002).

Varios elementos se pueden destacar por su especificidad en América Latina. En primer lugar, la atención hacia la cultura popular, que como ya vimos, en paralelo era objeto de atención en los estudios culturales británicos. Ante todo, lo popular no se confunde con lo indígena, lo primitivo o lo campesino, sino que se entrecruza con la vida urbana, en las grandes ciudades, en las cuales entran en contacto permanente con los medios de comunicación, sus formas narrativas, sus dinámicas de masificación, de homogenización, ese supermercado de nuevas identidades culturales. En tanto espacios de reconocimiento, que al mismo tiempo anudan relaciones y exclusiones, nos interesa en particular el uso que hacen los jóvenes de las imágenes, la música, los hipertextos y sensibilidades tecnológicas, cruzadas con múltiples lenguajes con los cuales construyen procesos de subjetivación, ciudadanía comunicativa. Encontramos allí elementos no-contemporáneos: relatos melodramáticos, historias contadas en formato oral, en géneros conectados a la tradición pero en soportes tecnológicos de última generación que remodelan las identidades culturales, alteran la memoria colectiva, pero a la vez potencian formas creativas de resistencia.

En la década de los ochenta la globalización, las TIC y la reconfiguración de los Estados nacionales inciden en que América

Latina permanezca en estado de excepción y democracia restringida; además, gruesos cambios en el seno de las ciencias sociales evidencian la conformación de campos transdisciplinarios, hibridaciones, nuevas formas de sensibilidad, nuevas maneras de juntarse y excluirse en la ciudad, de constituir lo público en los medios. Los estudios culturales serán el lugar de convergencia de la comunicación y la cultura, donde cultura y política empiezan a pensarse en relación, resaltando las nuevas estrategias: la fragmentación y la descontextualización como mecanismos de objetivación social; la tecnología como matriz del paradigma salvífico, la plena articulación de la comunicación con el sistema productivo y otro estilo de relaciones del Estado con los medios, las mediaciones, los frentes y las heterogeneidades culturales, las dinámicas de desterritorialización e hibridación⁷.

Una mirada al escenario de las relaciones entre comunicación y cultura en el segundo momento (años noventa en adelante) muestra “la desestructuración de las comunidades y la fragmentación de la experiencia, la pérdida de la autonomía de lo cultural y la mezcolanza de las tradiciones, la emergencia de nuevas culturas que desafían tanto a unos sistemas educativos suicidamente incapaces de hacerse cargo de lo que los medios masivos significan y son culturalmente, como a unas políticas culturales dedicadas aun mayoritariamente a difundir y conservar” (Martín-Barbero, 2002).

Dos posiciones importantes surgen en la construcción de esta relación: la primera tiene que ver con las implicaciones de tomarse en serio la cultura sin caer en el culturalismo que deshistoriza y despoltiza los procesos y las prácticas culturales. La segunda con que la comunicación [pensada desde la cultura] sea un lugar estratégico desde el que pensar la sociedad. En la elaboración de ambas se juega la

⁷ Nestor García Canclini hace un intento de definiciones operativas, aunque sean “provisionales e inseguras”, para algunos de estos conceptos estratégicos, con la intención de seguir investigando y proponer políticas culturales en “Definiciones en transición”, en *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (2001).

posibilidad de concebir proyectos políticos que pasen por mediaciones culturales, asumiendo que los resultados no serán inmediatos ni espectaculares, pero se instalarán en nuestros modos de pensar y relacionarnos. Chocamos con arraigados prejuicios que apenas permiten pensar la comunicación como vehículo masivo mediático que hace difusión mercantil de grandes obras y contenidos culturales, aquellos dirigidos a públicos refinados. Lentamente se pasará a “asumir la comunicación como espacio estratégico de creación y apropiación cultural, de activación de la competencia creativa de la gente, y de reconocimiento de las diferencias, es decir, de lo que culturalmente son y hacen los otros, las otras clases, las otras etnias, los otros pueblos, las otras generaciones” (Martín-Barbero, 2002).

El giro teórico conlleva pensar la cultura común cotidiana de las mayorías saliendo de los estereotipos que la confinan a lo tradicional, lo vulgar, lo auténtico, el atraso, la indolencia, la ignorancia y la superstición. La mediación comunicativa y tecnológica la mueve hacia un complejo “espacio de inter-acciones, de intercambios, de reapropiaciones, de mestizajes entendidos como dispositivos de interrelación social, económico y simbólico [...] donde se juega de manera decisiva la suerte de lo público, la supervivencia de la sociedad civil y de la democracia [...] las transformaciones del tejido colectivo, la reorganización de las formas del habitar, del trabajar y del jugar... Las ciencias sociales no pueden ignorar que los nuevos modos de simbolización y ritualización del lazo social se hallan cada día más entrelazados a las redes comunicacionales y a los flujos informacionales” (Martin-Barbero, 2002).

Algunas claves conceptuales permiten el acceso para comprender las transformaciones que se están operando en el mundo actualmente y el papel que la comunicación-cultura juega en ellas. Se pueden destacar: *sociedad de control*, *sociedad informacional*, *sociedad del conocimiento*. Estas aluden a la constitución de nuevas formas de vida social, desde tres enfoques conceptuales diferentes, con base en pensadores que no coinciden necesariamente en sus lecturas de esta, pero que otorgan un

papel central a la comunicación y plantean desafíos para el pensamiento sobre la relación comunicación-cultura. Debido a que han sido generadas desde perspectivas muy diversas no parten de consensos respecto a la categoría base: entienden la comunicación como transmisión de información, puesta en común de mundos simbólicos, instalación de imaginarios en las esferas de la opinión pública y producción discursiva de subjetividades.

Miremos solo la primera, a manera de ilustración: *sociedad de control* (Hardt & Negri, 2000). Estamos hablando de la instalación progresiva de un nuevo orden mundial y descentrado que incorpora el globo entero dentro de sus fronteras abiertas y en expansión. Dicho orden guarda relación con las transformaciones sufridas por el capitalismo a finales del siglo xx, la declinación de la soberanía de los Estados-nación, la configuración posible de nuevas formas de soberanía y la globalización creciente de los intercambios económicos y culturales. Este nuevo orden global y supranacional vive de las crisis y mediante medidas de excepción, justificadas por tales crisis, interviene en diversos puntos del planeta. Es un aparato de mando descentralizado y desterritorializado que maneja culturas híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales, por medio de redes moduladoras de comando.

Implica también un tránsito de la sociedad disciplinaria (descrita y conceptualizada por Foucault⁸) a la sociedad control en la cual los mecanismos de integración y exclusión social son cada vez más interiorizados por los sujetos. El poder se ejerce por medio de máquinas que directamente organizan las mentes (mediante sistemas de comunicación, redes de información, etc.) y los cuerpos (mediante sistemas de bienestar, actividades monitoreadas, etc.). La sociedad de control se caracteriza por una intensificación de los aparatos disciplinadores y porque el control trasciende los sitios de encierro (escuelas, fábricas, hospitales) y anima las prácticas comunes y cotidianas.

⁸ Cfr. “Vigilar y castigar”, “Microfísica del poder” y “La verdad y las formas jurídicas”, en donde el autor hace clara referencia a J. Bentham.

La forma de poder propia de este orden en formación es el biopoder, que circula por las profundidades de las conciencias y cuerpos de la población y también a través de la totalidad de las relaciones sociales. En palabras de Foucault: “la vida se ha vuelto ahora [...] un objeto de poder”⁹. Deleuze (1995) advierte por su parte que este régimen funciona a través de un poderoso instrumento: el *marketing*. En el denso tejido de lo económico, lo político y lo social, las industrias de la comunicación contribuyen a crear estados de consenso que fundamentan y legitiman el biopoder y están enteramente penetradas por el capital.

Los procesos de producción y la mayor parte de los servicios se basan en el continuo intercambio de información y conocimientos que se define como trabajo inmaterial, puesto que no deriva en bienes materiales ni durables (producen conocimiento, productos culturales o comunicacionales, tareas analíticas y simbólicas, manipulación de afectos), generando a su vez nuevos pobres y formas de alienación.

La comunicación asume una posición central en el nuevo orden mundial, o en el tránsito hacia él:

Un lugar donde debemos buscar la producción biopolítica de orden es en los nexos inmatriciales de la producción de lenguaje, comunicación y lo simbólico, desarrollados por las industrias de comunicación, las cuales no solo expresan sino que también organizan el movimiento de la globalización multiplicando y estructurando interconexiones mediante redes [...]. La síntesis política del espacio social es fijada en el espacio de la comunicación. Las comunicaciones no solo organizan la producción en una nueva escala e imponen una nueva estructura adecuada al

⁹ De acuerdo con los autores, Michel Foucault nos permite reconocer la naturaleza del nuevo paradigma del poder. Definen el concepto de *biopoder* de la siguiente manera: “El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder puede lograr un comando efectivo sobre la vida entera de la población solo cuando se convierte en una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su consentimiento [...]. La más alta función de este poder es permear, infiltrarse cada vez más en la vida, y su objetivo primario es administrar la vida. El biopoder, pues, se refiere a una situación en la cual el objetivo del poder es la producción y reproducción de la vida misma”.

espacio global sino que también hacen inmanente su justificación. El poder, mientras produce, organiza; mientras organiza habla y se expresa a sí mismo como autoridad. El lenguaje, mientras comunica produce mercancías, pero, sobre todo, crea subjetividades, las pone en relación y las ordena. Las industrias de la comunicación integran el imaginario y lo simbólico dentro de la trama biopolítica, no simplemente poniéndolos al servicio del poder, sino, en realidad, integrándolos dentro de su funcionamiento (Hardt & Negri, 2000, p. 22).

Desde esta perspectiva, la nueva máquina económica-comunicativa produciría consensos, legitimidad para el nuevo orden y también nuevas formas de alienación, uno de cuyos múltiples ejemplos sería una cierta cooptación de lo público por parte de las industrias de comunicaciones y del entretenimiento. La política queda entonces sometida a la lógica mercantilista del espectáculo que falsea la participación, el intercambio y las formas colectivas de socialidad: *solo existe lo que aparece*¹⁰, decidido por los medios.

En un panorama como el descrito, que trae reminiscencias de las sociedades descritas por la Escuela de Frankfurt, la resistencia adquiere una importancia crucial cuando deja de ser simple reacción y se convierte en generación de posibilidades y alternativas diferentes. Esta ha sido objeto de reformulaciones durante las últimas décadas, teniendo en cuenta elementos constitutivos de las sociedades contemporáneas:

Las resistencias ya no son marginales sino activas, [están] en el centro de una sociedad que se abre en redes [...] Es entonces la paradoja de un poder que, mientras unifica y envuelve dentro de sí a cada elemento de la vida social (perdiendo así su capacidad efectiva de mediar diferentes fuerzas sociales), en ese mismo momento revela un nuevo contexto, un nuevo medio de máxima pluralidad e incontenible singularización [...] Dado que el nuevo orden tendrá que luchar para establecerse, deberá probar su efectividad; en el contexto biopolítico se presenta al poder con una alternativa, no solo entre obediencia y desobediencia, o entre participación política formal y rechazo, sino en el completo rango de

¹⁰ Expresión de Guy Debord en *La sociedad del espectáculo*, 1978.

vida y muerte, riqueza y pobreza, producción y reproducción social, etc. (Hardt & Negri, 2000, p. 18).

Estas afirmaciones parecen partir del supuesto según el cual allí donde existe el poder también hay posibilidades de enfrentarlo. En este sentido, el planeta entero y los diversos aspectos de la vida humana son espacios propicios para el desarrollo del biopoder pero también para la resistencia. De otro lado, en el creciente proceso de globalización, “cuanto más extiende el capital sus redes globales de producción y control, más poderoso se vuelve cualquier punto singular de rebelión” (Hardt & Negri, 2000).

Los alcances y profundidades del biopoder, las nuevas formas de opresión y explotación, los sofisticados procedimientos de control y policía, las promesas de paz que le sirven al nuevo orden supranacional para generar conflictos en diversos rincones del planeta y justificar así sus intervenciones, todos estos elementos resultarían inmovilizadores si no fuera porque, en este mismo contexto, la nueva resistencia tiene también la potencialidad para transformar las condiciones existentes. Esta resistencia se hace *desde dentro* del nuevo orden y se basa en el poder de las fuerzas subjetivas de la multitud plural para hacer historia.

La multitud sería protagonista de las posibles resistencias, pues tiene a su favor el hecho de poseer la fuerza productiva. Ello le permitiría contrarrestar el nuevo orden, así como también generar alternativas. Esta multitud es diversa, plural, creativa y, potencialmente, antagónica. “[Las multitudes] están en perpetuo movimiento y forman constelaciones de singularidades y eventos que imponen continuamente al sistema reconfiguraciones continuas” (Hardt & Negri, 2000, p. 37). Su condición de posibilidad para la resistencia radica en que se logren dos objetivos: de un lado sería necesario “[deconstruir] lenguajes y estructuras hegemónicas para revelar una base ontológica alternativa que resida en las prácticas creativas y productivas” (Hardt & Negri, 2000, p. 30). De otro lado, se requeriría dirigir los procesos de producción de subjetividad hacia la constitución de una alternativa política y social efectiva. La multitud no es resistente en sí misma, deberá hacerse

resistente: auto-formándose, creando nuevas subjetividades, generando otras posibilidades de existencia.

Puesto que el poder está en todas partes, habría que enfrentarlo también en todas partes. “[Esta] es la clave esencial para cada postura política en el mundo, para cada deseo efectivo, tal vez, incluso, para la democracia” (Hardt & Negri, 2000). Pero hay que dar un paso más adelante: este carácter propio de la multitud, debe hacerse general, pues el nuevo orden “no puede ser resistido por un proyecto que apunte a una autonomía limitada y local [...] la globalización debe encontrarse con una contra-globalización y el nuevo orden con un contra-orden” (Hardt & Negri, 2000, p. 125).

¿Cuál sería la potencialidad de la comunicación para servir a la resistencia? Si para resistir el nuevo orden es necesario pelear desde dentro y luchar en sus propios terrenos híbridos y modulantes, ningún lugar mejor para hacerlo que los espacios, redes e industrias comunicacionales.

Frente a las condiciones deshumanizantes impuestas por el nuevo orden, Hardt y Negri proponen un *telos*, donde la multitud deberá concentrar gran parte de sus esfuerzos en afectar el tejido mismo de la producción, es decir, la comunicación. Es fundamental para las luchas políticas, tanto presentes como futuras, ganar libre acceso y control sobre el sentido, los significados lingüísticos, el conocimiento, la información, la comunicación y los afectos, puesto que estos son algunos de los medios prioritarios de producción biopolítica. “En el nuevo orden la producción, la comunicación y la vida se presentan como un todo complejo y un lugar abierto al conflicto” (Hardt & Negri, 2000, pp. 257-259). En un contexto tal, la multitud deberá luchar contra la colonización de la socialidad comunicativa por parte del capital y a favor del derecho a comunicarse, a construir lenguajes y a controlar redes de comunicación.

El escenario queda señalado con sus componentes: un orden global que se encuentra en proceso de configuración y la forma de poder que le es propia; la naturaleza posible de las resistencias y, finalmente,

la visión de la comunicación como partícipe de procesos de alienación y expropiación, como posibilidad de resistencia y también como espacio conceptual clave para pensar el nuevo mundo. ¿Cuáles son, en este contexto, las preguntas pertinentes?

Durante décadas, los debates sobre la comunicación en América Latina giraron principalmente en torno a preguntas sobre su papel como eje del desarrollo, su rol como elemento fundamental en la construcción de ciudadanía y democracia y su estatuto como base de la producción cultural. Existía hasta hace poco tiempo cierto acuerdo sobre la democracia como ideal al cual había que tender, sobre la necesidad de defender los principios de la libertad, la igualdad y los derechos humanos. También había un acuerdo para pensar la comunicación como consenso basado en un acuerdo racional que no produjera ningún tipo de exclusión. Sin embargo, ante el surgimiento de un panorama político global como el esbozado, ante las dudas y cuestionamientos provocados por la posmodernidad en las ciencias sociales, y también ante la exacerbación de las injusticias y miserias humanas en países supuestamente democráticos, los acuerdos mencionados parecen haberse resquebrajado. Surgen posiciones encontradas con respecto a la democracia: defensas de la democracia y sus ideales, críticas a los paradigmas liberales de democracia deliberativa basada en el consenso racional, propuestas para pensar otras formas de democracia que acojan los pluralismos y que permitan pensar el conflicto como elemento intrínseco a lo político, denuncia de las relaciones causales entre la democracia de unos países y la miseria de otros, escepticismo total.

En el ámbito de los derechos humanos se produjo algo similar y en el campo de la comunicación-cultura cobran cada vez más importancia los debates sobre igualdad, diferencia, pluralidad, nuevas identidades y movimientos sociales. Problemáticas que transforman el sentido mismo de la comunicación: ¿comunicación para el consenso?, ¿comunicación entre (y de) singularidades?

En un campo de tendencias tan diversas, el espectro de las preguntas pertinentes se hace más complejo. Hay quienes frente a

la realidad signada por la resolución violenta de los conflictos se preguntarían: ¿cómo crear las condiciones necesarias para que la multitud conviva? Otros, tal vez, calificarían esta pregunta por la convivencia (de otros) como abusiva y propiciatoria de una vecindad entre convivencia y dispositivos policíacos. Hay quienes, lejos de centrarse en el problema de la convivencia, se cuestionarían sobre la relación entre comunicación y defensa de los derechos de las minorías, de las singularidades y nuevas comunidades. Algunos verían las alternativas políticas en una recuperación de los momentos originarios, de las tradiciones, de las raíces, de la “identidad”, de la memoria; otros abogarían por rastrear, sugerir, pensar lazos que constituyan nuevas comunidades allí donde la memoria, lo común y la tradición se han roto... ¿Pueden aún re-crearse lazos comunes, espacios públicos, referentes colectivos que hagan frente al biopoder y a las formas de dominación impuestas por el nuevo orden? Es más, ¿son estas las preguntas pertinentes en el momento actual?

Los estudios acerca de la relación comunicación-cultura pasan en Colombia de una etapa en que las variables e indicadores más empleados eran de estricta naturaleza económica y política, o en que se mencionaba la cultura apenas como un reflejo secundario de ellos, a reconocer la importancia del problema cultural, sobre todo, al abordar el tema de las identidades. Dos actitudes han caracterizado esa tendencia: o bien la de enfocar los estudios con independencia de la dimensión histórico-política, o bien, la de leer la cultura en clave política y la política en clave de cultura.

Si entendemos lo social como un orden construido en un proceso de interacción o de creación colectiva, en el cual es fundamental compartir significaciones que toman cuerpo en instituciones, el ámbito cultural es la instancia donde inicialmente se produce dicha socialidad. La dimensión cultural da cuenta de los procesos de producción de sentido y del intercambio y apropiación de significaciones que llevan a cabo históricamente las personas y los grupos humanos. También es el terreno donde se configura la voluntad colectiva de construcción de cuerpo social.

La cultura representa, pues, una clave indispensable para descifrar la dinámica social. La energía y los recursos materiales condicionan la acción, pero la cultura la controla y orienta. Por eso mismo constituye una pieza esencial para la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales. Por sus funciones de elaboración del sentido común, de construcción de la identidad social y por las anticipaciones y expectativas que genera, la cultura está en la misma raíz de las prácticas sociales. La cultura especifica a una colectividad delimitando su capacidad creadora e innovadora, su facultad de adaptación y su voluntad de intervenir sobre sí misma y sobre su entorno. Ella hace existir a la colectividad, constituye su memoria, contribuye a forjar la cohesión de sus actores y legítima o deslegítima sus acciones. Los modelos tradicionales son muy precarios para interpretar los procesos relacionados con la conformación de nuestras identidades culturales.

En el contexto latinoamericano, Colombia es un caso muy importante de hibridaciones y mestizajes. Nuestra cultura vive muy de cerca y en forma inmediata la vecindad entre las orientaciones contradictorias de lo tradicional y lo moderno. Nuestra realidad maravillosa consiste en que entre nosotros es palpable a diario la convivencia desconcertante entre visiones de mundo totalizantes (de orden ético-mítico) y visiones desacralizadas (técnico-instrumentales).

Nuestras identidades están armadas cotidianamente por versátiles conjuntos de polarizaciones. Como dicen Fabio Giraldo y Héctor López (1991):

[...] En Colombia se ha venido configurando una situación contradictoria en la cual se combinan sorprendentemente desarrollo económico con atraso político, democratización y participación ciudadana con aniquilamiento y justicia privada y opulencia con pobreza absoluta. Una sociedad cuyos mecanismos de reproducción desarrollan hasta el vértigo la cultura de la imagen y mantienen en carencia a la inmensa mayoría, crean condiciones para que los excluidos [de todos los sectores y clases] desarrollen una inmensa hostilidad hacia las normas de comportamiento que regulan las reglas del juego y de la convivencia

e intenten por las vías de hecho acceder al consumo compulsivo. En una situación como esta no cabe esperar una interiorización de las normas y prohibiciones culturales y, por el contrario, la población no está dispuesta a reconocerlas, se afana por destruir la cultura misma y eventualmente hasta por cancelar sus premisas.

Resulta útil orientarnos hacia procesos comunicativos que permitan afinar los elementos teóricos que se han esbozado para la explicación de nuestra condición social. Hasta el momento son mucho más frecuentes las reflexiones de orden deductivo general que los ejercicios particulares de tipo conceptual a partir de apuestas de creación explicativa y comprensiva.

En el caso colombiano, dada su ubicación geopolítica, sus mezclas étnicas, la pluralidad, intensidad y pugnacidad de sus visiones de mundo, en fin, sus mestizajes e hibridaciones, se generaron sistemas de vida organizados en torno a múltiples núcleos paradójicos que quebraron el proyecto institucional modernizante, poniendo en cuestión, desde su génesis, los poderes y relatos “legítimos” (Iriarte, 1991).

Colombia ha sido un país muy convulsionado, dueño de una inaudita capacidad de supervivencia. La explosiva imaginación simbólica que recorre de arriba abajo el conjunto del cuerpo social se manifiesta en fenómenos que tipifican las características más evidentes de los comportamientos colectivos, v. gr. la creación artística y literaria, la exaltación lúdica y festiva, la vivencia apasionada del melodrama y de la fe religiosa, el vigor de lo esotérico, los usos de los medios de comunicación y las múltiples formas de ilegalidad que inundan los imaginarios sociales sin distinción. La gran Violencia desde el asesinato de Jorge E. Gaitán (1948) y las que le siguieron a raíz de la aparición de guerrillas, paramilitares y narcotraficantes, generan en el país una inmensa ola de urbanización forzada de imprevisibles consecuencias.

Todos ellos son indicadores de que los procesos de urbanización no se cumplieron de acuerdo con los manuales de desarrollo copiados por las oficinas de planeación, sino por asimilaciones y adaptaciones a las nuevas condiciones, imágenes, símbolos y formas narrativas que

hablaban de vivencias y formas de vida ajenas a los discursos de la legalidad del Estado de derecho y de respetabilidad de la ciencia.

La realidad contemporánea colombiana no cabe en los marcos históricos convencionales. Los precarios equilibrios que hemos logrado han sido históricamente posibles gracias a ese alto componente simbólico de nuestras identidades culturales, a las formas narrativas que combinan, sorprendentemente, la afirmación y la negación de los argumentos de la razón instrumental (Ricoeur, 1998, p. 295). Nuevos fenómenos se añaden hoy a los mencionados, a partir de las traumáticas experiencias del desplazamiento forzado que ha convertido a más de dos millones y medio de colombianos (en su mayoría niños y jóvenes) en nómadas; muchos otros se desplazan permanentemente dentro de las ciudades, huyendo al “miedo ambiente” o re-buscando oportunidades. Al igual que estos, cerca de cinco millones de profesionales han migrado fuera del país, principalmente a Estados Unidos, España, Ecuador, Venezuela y Costa Rica. Esta situación conlleva la pérdida de memorias colectivas y la reconfiguración de identidades locales en nuevos contextos. La experiencia de armar una nueva vida en situaciones de mayor exclusión e indiferencia implica sobre todo el inmenso reto de buscar nuevos modos de estar juntos en medios inhóspitos, marcados por el estigma del extranjero, desposeídos de los nuevos códigos culturales, particularmente aquellos que hacen parte de las sensibilidades y lenguajes desconocidos, sin vínculos con el entorno, relegados a las periferias, afrontando inmensas desventajas.

En Colombia los medios masivos aparecen en la primera mitad del siglo xx (Perea, 1996) como un instrumento político que hace el juego a hegemonías y fidelidades partidistas: es el caso específico de la prensa; la radio, a partir de los años treinta, está asociada a los procesos de modernización pues facilita la revelación de las regiones y la construcción de imaginarios nacionales que empiezan a dialogar con las regiones y aún con lo local, está abierta a los analfabetos, a los habitantes del campo y de las ciudades, a las mujeres y los hombres, deja escuchar un espectro mayor de voces e incorpora a sectores que permanecían plenamente excluidos de la interpretación periodística

de la realidad, posee un lenguaje más parecido al de los oyentes que provienen especialmente de las clases populares y la clase media, organiza la programación de acuerdo a las rutinas diarias de las audiencias. La televisión nace en los cincuenta y planteará de otro modo las relaciones del medio con la política: se sentirá, por una parte, la presencia de un Estado más fuerte, regulador y sancionador y, por otro, una empresa privada que tiende a adaptarse a las circunstancias cambiantes, no solo estatales y de los gobiernos sino también del entorno móvil de las transformaciones tecnológicas, y a las exigencias económicas, con una nueva forma de expresión, por no decir que de configuración, de la política estrechamente vinculada a la lógica del espectáculo.

En el paisaje político colombiano posterior a la Constitución de 1991 se amplía el rango de la participación de los actores comunicativos mediante los canales regionales y locales, el crecimiento de las emisoras de radio y canales de televisión comunitarios, “los procesos de descentralización política y los poderes locales que emergen con relativa fuerza, promoviendo la aparición de otras fuentes de validación de la información y haciendo circular interpretaciones que estaban latentes o francamente ocultas (Rey, 1999). Se desarrollan así proyectos cualitativamente diferentes, en interacción con las comunidades, más cercanos a las audiencias, que difunden otros materiales y con veedurías ciudadanas. No obstante, este ciclo parece haber llegado a su límite por cuanto la crisis social y económica ligada a la degradación del conflicto que polariza y enfrenta a los actores sociales producen una grave pérdida de capital social y humano, que se traduce en pérdida de la confianza y de la libertad de expresión.

La construcción histórica del campo de la comunicación-cultura sugiere el paso de un modelo informacional a un modelo sociocultural¹¹. La investigación de procesos de comunicación y la

¹¹ El modelo informacional propone la comunicación como transmisión de mensajes en forma eficiente, de modo que se pueda influir en comportamientos o estados mentales de otras personas. El modelo sociocultural la entiende más bien como intercambio de sentidos o significaciones socialmente producidos mediante textos que se insertan en la trama de la cultura.

consecuente elaboración conceptual del campo se inicia en Colombia a finales de los años cincuenta, ligada estratégicamente a la difusión de innovaciones y tecnologías (difusionismo)¹², que agencian instituciones como el ICA, el Incora, ACPO y el Fondo de Capacitación Popular. Con asistencia financiera y metodológica norteamericana, esas instituciones promueven y realizan investigaciones sobre comunicación para el desarrollo¹³ orientadas a la modernización del campesinado mediante el uso intensivo de cartillas y programas de radio, a las que en los años sesenta se sumarán las investigaciones sobre televisión educativa promovidas, con idéntica orientación, por los Cuerpos de Paz bajo la dirección de la Universidad de Stanford.

Los años setenta marcan el despegue de la investigación crítica en el país: el Icodes lleva a cabo un primer intento de diagnóstico de las condiciones de surgimiento y desarrollo de los medios de comunicación (prensa, radio, televisión) en Colombia, al tiempo que en formato de tesis o libros, entre la investigación y el ensayo, aparecen los primeros trabajos de análisis tanto de la incidencia de la estructura de propiedad de los medios sobre sus posiciones ideológicas como sobre la lectura

¹² La difusión de innovaciones supone que el desarrollo social es consecuencia de la adecuada información acerca de los cambios tecnológicos suministrada a quienes viven en el atraso.

¹³ El presidente norteamericano Harry Truman anunció en 1949, en un discurso de posguerra, la creación de un programa internacional de asistencia, técnica y financiera para el desarrollo nacional, que llegaría a conocerse como el Punto Cuarto. Se estableció que lo ejecutaría la Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (Usaid). El programa proporcionaba a los gobiernos amigos de los países subdesarrollados, incluyendo a los de Latinoamérica, apoyo para ampliación y mejoramiento de infraestructura de caminos, vivienda, electricidad, agua potable y alcantarillado. Por otra parte, estableció con dichos gobiernos servicios cooperativos de agricultura, salud y educación a partir del inicio de la década de los cincuenta. Comprendiendo que la acción pro desarrollo en estos campos requería provocar por persuasión educativa cambios de conducta tanto en funcionarios como en beneficiarios, incluyó en cada uno de esos servicios sociales una unidad dedicada a la información de apuntalamiento a los fines del respectivo sector. Esta medida llegaría a constituir una base de la actividad que varios años después se conocerá como comunicación para el desarrollo (Beltrán, 2004).

ideológica de determinados textos de prensa, historietas, publicidad, películas de cine y programas de televisión.

Es en los ochenta cuando empiezan a configurarse las líneas que vertebran de algún modo la investigación de centros como Cinep y Fescol: la democracia en la comunicación y la violencia en los medios. Atravesando la evolución de los problemas-objeto de investigación, encontramos desplazamientos en el ámbito teórico y metodológico (del empirismo y la cuantificación de los años sesenta al estructuralismo semiótico y la lectura ideológica; y del análisis de contenido de los setenta a la hermenéutica y los estudios culturales, el análisis discursivo y las metodologías cualitativas y etnográficas de los ochenta) que revelan una fuerte paradoja: mientras existe un indudable encuentro de las propuestas epistemológicas y los debates metodológicos que se experimentan en las ciencias sociales con los que se plantean y trabajan en el campo de la comunicación, en el terreno de los problemas y las demandas sociales el desencuentro es grande. Desde las ciencias sociales se desconocen la importancia política y cultural de los procesos y medios de comunicación; entre tanto, en el espacio académico de los estudios de comunicación hay un generalizado desconocimiento del espesor social y político de esta. La reticencia de la investigación social —de la que hacen parte claros prejuicios de elitismo cultural— a valorar como problemas dignos de investigación lo que pasa en los medios, pues allí solo habría una subcultura del entretenimiento, se verá complementada por la miopía de los estudiosos del campo acerca de la relación de los medios con los conflictos sociales de este país y con la incomunicación política que los medios catalizan (Martín-Barbero, 1997).

Otro ámbito en el cual empieza a delinearse la relación entre comunicación y cultura es el de la crítica al difusionismo y el papel de la comunicación como apoyo para el cambio social. El hecho de que la comunicación se usara para imponer modelos culturales foráneos sobre las poblaciones (campesinos, mujeres, etc.) que eran objeto de los planes de desarrollo se hizo cada vez más cuestionable. Esto, sumado al fracaso de los discursos desarrollistas, que pasaron por alto el potencial de las culturas locales para el mejoramiento de los niveles de vida de la

región, hizo que críticos del desarrollo y estudiosos de la comunicación propusieran modelos de desarrollo más arraigados en las culturas propias. En coherencia con estas nuevas propuestas la comunicación debería ser más horizontal y dialógica y sus estrategias tendrían que tomar como punto de partida las culturas, intereses, lenguajes y narrativas locales.

Un doble movimiento atraviesa la investigación de la comunicación en los noventa. Asistimos de un lado al estallido del campo: emergen con fuerza nuevas problemáticas que, a la vez que responden a la aparición de nuevos espacios y figuras profesionales, abren nuevos ámbitos de problemas al conocimiento: la comunicación organizacional, el análisis de redes informáticas, entre otros. De otro lado, se producen fuertes convergencias sobre algunas zonas de frontera en torno a las cuales se dibujan ciertas líneas claves.

Las principales serán:

- Industrialización, concentración, privatización.
- Modernización, cultura urbana y nuevas identidades.
- Cultura tecnológica, mundo audiovisual y sensibilidades juveniles.
- Prácticas de recepción y consumo. (Martín-Barbero & Rey, 1999).

Pasar de una concepción *difusionista de la información* —aunque amplia y sofisticada, con múltiples medios, estrategias y lenguajes— a otra de *comunicación-cultura*, implica un descentramiento en la manera de concebir la relación sujeto-objeto y, en el estatuto ontológico de este último, transformaciones en los medios (convertidos en actores protagónicos del conflicto y la vida pública), el reconocimiento del agenciamiento político de nuestras acciones y de que existen no solo otros lenguajes diferentes al oral y escrito —audiovisuales y digitales— sino que existen otras poblaciones (etnias, generaciones, géneros, territorios) que poseen y expresan otras lógicas y saberes, que involucran la sensación y la emoción, así como formas concomitantes —por no decir alternas— de conocer el mundo, de pensarlo y de actuar sobre él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre política*. Pre-textos: Valencia.
- Arditi, B. (1997). “La mutación política. Un mapa del escenario post-liberal de la política”. En: *Nueva Sociedad*, 150, Caracas, julio-agosto.
- Arendt, H. (2000). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Beltrán, L.R. (1976). *La investigación en comunicación en Latinoamérica: ¿indagación con anteojeras?* Caracas.
- Beltrán, L. R. (1978). “El debate latinoamericano sobre comunicación masiva”. En *Comunicación masiva, discurso y poder*. Quito: Ciespal.
- Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ed. Morata.
- Bueno Fisher, R. (2005). “Medios de comunicación y juventud. Experiencias del ámbito público y privado”. *Revista Jóvenes*, 22. Instituto Mexicano de la Juventud, enero-junio.
- Cabra, N. (2003). *La comunicación: transmutación de cuerpos y afectos*. Recuperado de [http://www.imagencristal_portal/comunicacion-transmutacion-de-cuerpos-y-afectos/](http://www.imagencristal.com.ar/imagencristal_portal/comunicacion-transmutacion-de-cuerpos-y-afectos/)
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). “Internet y la sociedad red”. *Revista Letra*. Madrid, octubre.
- Dayrell, J. (2005). “Juventud, grupos culturales y sociabilidad”. *Revista Jóvenes*, 22. Instituto Mexicano de la Juventud, enero-junio.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y ciencia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- . (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- . (1981). *Spinoza: Filosofía práctica*, Barcelona: Tusquets editores.

- . (1975). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Drucker, P. (1994). *Post Capitalist Society*, Boston: Butterworth & Heinemann.
- Escobar, A. (1999) *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec, Ican.
- . (1996) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y de-construcción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Estrada, A. M. & García, C. I. (2001). *Cuerpos en tensión*. Bogotá: DIUC.
- Feixa, C. (2000). “Generación @: la juventud en la era digital”. *Revista Nómadas*, 13. Bogotá, octubre.
- Fortunati, L., Manganelli, A. M., (2002) “El teléfono móvil de los jóvenes”. *Estudios de juventud, Injuve*, 57(02). Madrid.
- Foucault, M. (1997). “Ethics, Subjectivity and Truth”. En Rabinov, P. (ed.). *The essential works of Foucault 1954-1984*, vol. I. New York: The New Press.
- . (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Fried Schnitman, D. (ed.). (1998) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós, Barcelona
- García Canclini, N. (1999). “El consumo cultural: una propuesta teórica”. En Sunkel, G. (coord.). *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- . (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo; el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ed. Península.

- Giraldo, F. & López, H. (1991). “La metamorfosis de la modernidad”. En *Colombia, el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Gómez Buendía, H. (1998). “Ciudades grandes, pequeñas polis”. En *Seminario políticas e instituciones para el desarrollo urbano futuro en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Desarrollo.
- Guattari, F. *Hacia una autopoietica de la comunicación*. Recuperado de: www.sindominio.net/biblioweb/telematica/guattari.htm
- Guattari, F. (1995). “El nuevo paradigma estético”. En: Fried, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press. Harvard.
- Herlinghaus, H. & Walter, M. (eds.). (1994). *Postmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural*. Berlín: Langer Verlag.
- Huergo, J. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática, intersecciones*. Bogotá: UPN, CACE.
- Injuve (Instituto de la Juventud de España). (2002). *Revista de Estudios de Juventud*, 46, 57, 61. Madrid, junio.
- Iriarte, F. (1991). *El país plural. La formación de la cultura en Colombia*. Bogotá: Ecoe.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole. Technique et langage*. Paris: Albin Michel Éditions.
- Lewin, K. (1970). “Field theory and experiment in social psychology”. En Muss, R. (ed.). *Adolescent behaviour and society*. New York: Random House.
- Llobet, F. (2005). *La cultura del cuerpo: el futuro de Prometeo y Durga*. Barcelona: Observatorio Europeo de la TV infantil.
- López De La Roche, F. (2001). “Aproximaciones al concepto de cultura política”. En: *Educación y Cultura Política*. Bogotá: UPN, Plaza y Janés.

- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria.
- Marín, M. & Muñoz, G. (2002). *Secretos de mutantes*. Bogotá: DIUC, Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- . (1998). “Arte, comunicación, tecnicidad en el fin de siglo”. *Ensayo y Error*, 3(5).
- . (1997). *La investigación de Comunicación en Colombia: balance y prospectiva*. Colciencias, Bogotá
- Martín-Barbero, J. & Rey, G. (1999). “La formación del campo de estudios de comunicación en Colombia”. *Revista de Estudios Sociales*, 4. Uniandes, Bogotá, agosto.
- Mattelart, A. (1975). *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Mattelart, A. (1973). *Para leer al pato Donald*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Mead, M. (1955). *Childhood in contemporary cultures*. University of Chicago Press. Chicago
- Muñoz, G. (2001). *Diálogos estratégicos: comunicación y cultura*. Bogotá: Concincias.
- Perea, C. M. (1996). *Porque la sangre es espíritu*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rapoport, A. (1978). *Aspectos humanos de la forma urbana. Hacia una confrontación de las ciencias sociales con el diseño de la forma humana*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Reguillo, R. (1996). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. Guadalajara: Iteso.

- . (1995). *En la calle otra vez*. Guadalajara: Iteso.
- Rey, G. (1999). Espacios abiertos y diversidad temporal: las relaciones entre comunicación y política. Conferencia en la Universidad Central, Bogotá, mayo de 1999.
- Ricoeur, P. (1988). “L’identité narrative”. *Esprit*, 7-8. París, julio-agosto.
- Roman, G. (1987). *La mirada opulenta: exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Santiago, P. (2004). *Expresión corporal y comunicación*. Santiago de Chile: Amarú Ediciones.
- Schwartzmann, F. (1967). *Teoría de la expresión*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.
- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Madrid: Taurus.
- . (1968). “*Le réseau de communication: Penélope*”. Paris: Hermes Communication, Minuit
- Simmel, G. (1983). “Sociabilidad: un ejemplo de sociología pura y formal”. En: Morais Filho, E. (ed.). *Simmel*. São Paulo: Atica.
- Spinoza, B. (2001). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Turkle, Sh. (1997). *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era internet*. Barcelona: Paidós.
- Valderrama, C. E. (ed.). (2000). *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre, DIUC.
- Weber, M., (1979). *Ética protestante y espíritu del capitalismo*. México: Premiá.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wicke, P. (1995). *Rock Music. Culture, Aesthetics and Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zizek, S. (2003). *Bem-vindo ao deserto do real*. São Paulo: Boitempo.

CAPITULO III.

LA DIVERSIDAD Y LAS FORMAS DE VIDA-OTRAS: UNA PROPUESTA COMPRENSIVA DESDE LA DIFERENCIA

Rigoberto Solano Salinas

*No es verdad que solo los hombres que han estudiado quince
o veinte años, los que han aprendido a pensar, son los que tienen
vocación, porque han subido del valle al monte.*

*Pues yo nací y me crié en el monte, y del monte bajé al valle a
escribir la presente obra. [...] Aquí se encuentra el pensamiento del hijo de
las selvas que lo vieron nacer y que se crió y se educó debajo
de ellas como se educan las aves para cantar.*

Manuel Quintín Lame (1973).

La frase que introduce este texto fue escrita por uno de los grandes —y poco conocidos— intelectuales indígenas latinoamericanos de la primera mitad del siglo xx, Manuel Quintín Lame Chantre, quien a la par de sus reflexiones políticas y denuncias de atropellos a los pueblos indígenas del Cauca, el Tolima y el Huila, reivindica formas de saber otras, un pensamiento que tiene como origen las montañas y las selvas: espacialidades que desde una mirada occidental resultan casi incomprensibles como fuentes de conocimiento y sabiduría.

En la actualidad, casi resulta un lugar común afirmar que la Comunicación-Educación se refiere a procesos de *construcción de sentidos*. Sin embargo, tal expresión comporta una gran complejidad para quienes se adentran en los territorios del campo con la intención de indagar por lo otro, por lo diferente, por lo diverso... La pluralidad de los sentidos

que circulan en las culturas urbanas, ancestrales, populares, entre otras, implica múltiples maneras de entender y actuar sobre la realidad.

La diversidad y lo diverso en la humanidad, como se ha indicado en capítulos anteriores, se refiere a tres órdenes: el biológico-psicológico, el sociocultural y el educativo. Cada orden se constituye a partir de variables que son naturales, otras pseudo-naturales y finalmente aquellas que son construidas históricamente.

Un abordaje comprensivo de este proceso implica asumir un marco epistémico crítico que aliente entender la Comunicación-Educación en la Cultura, considerando las mediaciones derivadas de esos órdenes, así como de los encuentros y las relaciones de poder implícitas en la construcción de sentido, tanto de cada entramado cultural, como en el ejercicio mismo de investigar sobre lo diferente, sobre la otredad.

En este capítulo se busca responder a la pregunta: ¿cómo comprender la diversidad y los modos de vida otros desde la propuesta de reconfiguración del campo Comunicación-Educación en la Cultura?

Para responder a este interrogante se propone un recorrido que, en primer lugar, esboza algunos elementos epistémicos y conceptuales básicos para aproximarse a lo diverso como un sub-campo de la Comunicación-Educación; segundo, propone una conceptualización de lo diverso, teniendo como base la otredad y la diferencia; y tercero, se plantean algunas prácticas investigativas, académicas y de vida que pueden entenderse como formas de entender la diversidad desde el campo y los sentidos que circulan en las mismas para producir conocimiento y saberes.

A MANERA DE MARCO EPISTÉMICO PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD Y LA OTREDAD

El campo de la Comunicación-Educación tiene un origen eminentemente latinoamericano. Esa raíz territorial, y por ende histórica, ha invitado a indagar por procesos y problemas propios, como las modernidades tardías, los efectos de la globalización, la desigualdad,

la pobreza, los cambios tecnológicos, la violencia, los problemas ambientales, las relaciones de poder entre las distintas culturas y la discriminación, en contextos específicos, cuyo denominador común suele ser la diferencia, la diversidad.

En términos generales, toda investigación se refiere a un sujeto/objeto de investigación, a cierta manera de aproximarse al mismo y, finalmente, a una manera de representarlo. Es importante reconocer que una parte importante de las investigaciones y reflexiones del campo se han planteado desde un marco epistémico occidental, cientificista y etnocéntrico que de una u otra manera ha desconocido formas de ciencia y saber provenientes de otras cosmovisiones y culturas. Es por ello que pensar, comprender, experimentar y analizar la diferencia, la otredad desde un proyecto transformador del campo de la Comunicación-Educación, requiere un marco epistémico renovado que reconozca esas formas de producir conocimiento.

Es así como se propone que las diversidades y las formas de vida-otras, estudiadas desde la Comunicación-Educación en la Cultura partan de dos marcos de interpretación: por una parte, en lo general, lo que Boaventura de Sousa Santos ha denominado “*Epistemologías del Sur*” (De Sousa Santos, 2005; 2011) y, por otra, en lo particular, desde la *interculturalidad crítica* propuesta por Catherine Walsh (2007; 2010).

El marco más amplio, el de las *Epistemologías del Sur*, es un proyecto político y epistémico contrahegemónico que “parte de otras historias que no son precisamente la historia universal de occidente [...]” (De Sousa Santos, 2011, p. 17). Esta apuesta surge como alternativa a las formas instituidas y canónicas de producción de conocimiento que han contribuido a fortalecer los discursos y prácticas que en un afán totalizante y universalizante desconocen otros modos de vida y, por ello, pretende responder al

[...] reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el

colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad económicos, políticos y culturales- que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (De Sousa Santos, 2011, p. 16).

El proyecto parte de un conjunto de premisas, a saber: (i) que “La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y por eso la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para occidente o las formas eurocéntricas de transformación social” (De Sousa Santos, 2011, p. 16); (ii) que el mundo deviene en una diversidad infinita, pues “existen diferentes maneras de pensar, de sentir —de sentir pensando, de pensar sintiendo—, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos —diferentes formas de relación entre humanos y no humanos— con la naturaleza, o lo que llamamos naturaleza; diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro” (De Sousa Santos, 2011, pp. 16-17), y este reconocimiento de la diversidad va hacia la construcción de *un pensamiento alternativo de alternativas*; y (iii) que considerando la diversidad infinita en sus complejidades, se precisa fomentar “formas plurales de conocimiento” (De Sousa Santos, 2011, p. 17) mediante una especie de *universalismo negativo*, para demostrar que nadie tiene todos los conocimientos y saberes para resolver los problemas del mundo.

Un ejercicio semejante implicaría, en la práctica, adentrarse en procesos de construcción de sentido y mediación entre conocimientos y saberes provenientes de diferentes culturas y cosmologías, lo que necesariamente deja la ventana abierta para comprender, en la práctica, que existen múltiples maneras de explicar un mismo hecho.

En términos más concretos la apuesta por las “*Epistemologías del Sur*” precisa de dos procesos: la *sociología de las ausencias* y la *sociología de las emergencias* (De Sousa Santos, 2005); la primera pretende reconocer y valorar las racionalidades, conocimientos, saberes, prácticas y actores

sociales desde sus experiencias, desde un trabajo teórico-empírico sobre el presente, o como lo llama De Sousa Santos, *el presente como un pasado incompleto*¹⁴; la segunda busca “identificar y ampliar los indicios de las posibles experiencias futuras, bajo la apariencia de tendencias y latencias que son activamente ignoradas por la racionalidad y el conocimiento hegemónicos” (De Sousa Santos, 2005, p. 38); aquí, el futuro es entendido como un *presente incumplido* (De Sousa Santos, 2011). Este doble trabajo teórico-empírico sobre pasado (incompleto) y presente (incumplido), tiene por propósito ampliar la conciencia sobre el horizonte de posibilidades y, por ende, las alternativas de futuro.

Pero no podemos ampliar el horizonte de posibilidades, sin ampliar también el horizonte de inteligibilidades. A fin de ampliar el horizonte de posibilidades, tenemos que comprender más y mejor; de esta manera, habrá una simetría entre el horizonte de posibilidades y el horizonte de inteligibilidades. Pero, ¿cómo se desarrolla y amplía este horizonte de inteligibilidades? La respuesta es la siguiente: a través de dos procedimientos, que son la ecología de los saberes y la traducción intercultural [...] Las epistemologías del Sur tienen que dialogar, argumentar, contra argumentar con otras epistemologías (De Sousa Santos, 2011, p. 18).

Complementando a De Sousa Santos, más allá de un ejercicio de traducción intercultural, se precisa un escenario conceptual y metodológico que posibilite el diálogo epistémico, que para Catherine Walsh es la interculturalidad, la cual

[...] se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa *entre* pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de

¹⁴ Para este autor “La sociología de las ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente” (De Sousa Santos, 2006, p. 23).

volver esenciales identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas (Walsh, 2005, p. 45).

En comparación con otras formas de entender esta relación, como las nociones de multiculturalidad y pluriculturalidad, en donde de fondo se busca una subordinación de las culturas que se estiman minoritarias, es preciso señalar que la interculturalidad crítica tiene sus raíces, no en el Estado ni en la Academia, sino en discusiones planteadas por los movimientos sociales (Walsh, 2010) alrededor del mundo, así como por organizaciones de base que han padecido los efectos de las racionalidades excluyentes de programas estatales y académicos en sus poblaciones de referencia; de allí su carácter contra-hegemónico.

[la interculturalidad crítica pretende] implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados [...]. (Walsh, 2010, p. 79).

LA DIVERSIDAD Y LA OTREDAD DESDE LA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA: UNA APUESTA POR LA DIFERENCIA

[...] detrás de los nosotros que ustedes ven, detrás estamos ustedes, detrás estamos los mismos hombres y mujeres simples y ordinarios que se repiten en todas las razas, se pintan de todos los colores, se hablan en todas las lenguas y se viven en todos los lugares. Somos los mismos ustedes. Detrás de nosotros estamos ustedes.

Subcomandante Marcos, EZLN.

Etimológicamente, la palabra diversidad proviene del latín *divertere*, que significa “girar en dirección opuesta”, y de *diversitas*, que alude a “abundancia y variedad”. Ahondando en esta palabra, el prefijo *di-* se refiere a división, separación entre dos (ej. di-cotomía, di-vergencia), y por ende a lo que no es parte de, o se aleja de. Queda entonces la pregunta: ¿cómo puede entenderse y significarse la diversidad en el campo de la Comunicación-Educación en la Cultura?

Retomando el marco epistémico propuesto, es de considerar que los sentidos que permiten nombrar lo diverso se encuentran en el entramado de configuraciones de sentido que circulan en cada cultura. Pierre Clastrés (1996) planteaba que toda cultura es etnocéntrica y la tendencia es que cuando se ostenta una posición hegemónica respecto a otra, se intenta someterla mediante la asimilación¹⁵.

Aunque dentro de sí tiene varios matices, la cultura occidental tiene como principales fuentes de sentido el Estado moderno, las formas de producción capitalista, el desarrollo como progreso, el patriarcalismo y la moral judeo-cristiana; de allí un afán sistemático por universalizar estas comprensiones de mundo y sus correspondientes prácticas. Aquello que resulte divergente de estas configuraciones empieza a ser lo otro, lo diferente, lo minoritario, desde una perspectiva más o menos incluyente, pero desde los radicalismos que emergen desde distintas orillas, es lo malo, lo atrasado, lo diabólico, lo indeseable, que obstaculiza la consolidación de un proyecto único de humanidad, y a lo que es preciso someter por distintos medios.

Así, quien recorra los caminos de la diversidad debe prepararse para comprender que esta no es estática; por el contrario, es un proceso dinámico, cambiante, lleno de incertidumbres y tensiones

¹⁵ Clastrés fue un antropólogo anarquista francés que, en los años setenta, denunció en el mundo académico el etnocentrismo, en donde la antropología presentaba a las sociedades originarias como primitivas, incompletas y menos evolucionadas por carecer de Estado y de sistemas de producción capitalista, concepción que servía de plataforma ideológica para múltiples prácticas de asimilación o de exterminio que devenían en etnocidio de esas culturas-otras.

por el ejercicio del poder y cuyos sentidos y significaciones chocan, mutan, se re-significan, son asimilados o se re-crean. Podría decirse, en términos políticos, que la diversidad es el escenario en donde las culturas se disputan sus sentidos y por ende es un espacio de conflicto, que dependiendo de cómo se tramite sirve para transformar y aprender mediante la redistribución del poder o para dominar y someter, ignorando las diferencias.

La diversidad requiere una mismidad y una otredad que están en una relación constante y que nunca es lineal, sino que se asemeja más a un tejido de sentidos derivados de la experiencia que se superponen unos sobre otros de manera dinámica y fluctuante. Para comprender esas interacciones, Carlos Skliar (2002) acude a la perspectiva de la espacialidad:

[...] es una pregunta que vuelve a insistir sobre la espacialidad del otro y no sobre su literalidad. Es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas. Sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro. Sobre el perpetuo conflicto entre los espacios. Sobre la negación y la afirmación de los espacios. Sobre la pérdida y el hallazgo de los espacios. Sobre los espacios que, aún en convivencia, se ignoran mutuamente. Sobre espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire (Skliar, 2002, p. 90).

Este autor propone tres representaciones de la relación mismidad-otredad: (i) la *espacialidad colonial*, (ii) la *espacialidad multicultural* y (iii) la(s) *espacialidad(es) de la(s) diferencia(s)*.

En la *espacialidad colonial*, el otro aparece como maléfico y se le representa como amenaza; esto se materializa mediante un aparato de poder que opera por un doble mecanismo diferenciador: por una parte, se reconoce la diversidad en una versión puramente descriptiva y formal (expresiones externas como raza, lengua, historia, género, cultura, entre otros) y por otro lado, a estas diferencias se les dota de sentidos cargados de estigmatización, victimización y culpabilidad. Esta representación se asemeja con lo que Freire llama la *deshumanización*,

en donde los opresores se abrogan el poder de nombrar lo que es o no humano; es decir, que solo unos pueden enunciar la alteridad —y por ende la subalternidad— del otro¹⁶.

La *espacialidad multicultural* está referida a la distinción entre *nosotros/ellos*. Siguiendo a Zizëk (1998), esta comprensión de la otredad se refiere a una actitud de los poderes hegemónicos respecto a las culturas subalternizadas o colonizadas, en donde estas últimas deben ser *estudiadas y respetadas* (Zizëk, 1998) desde una distancia que de ninguna manera contempla la construcción conjunta o diálogo intercultural en clave crítica, pues por el contrario reafirma la asimetría de poder, la alteridad del otro y revela la posición universal de quien profesa esta representación.

Finalmente, la(s) *espacialidad(es) de la(s) diferencia(s)* se proponen como un entre-lugar, un tercer espacio que no es producto de una construcción de sentido binarista (el subrayado es nuestro):

Ya no es, entonces, la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad, aquello que define la potencia existencial del otro, sino la presencia —antes ignorada, silenciada, aprisionada, traducida etc.— de diferentes espacialidades y temporalidades del otro; ya no se trata de identificar una relación del otro como siendo dependiente o como estando en relación empática o de poder con la mismidad; no es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad y ocultando, al mismo tiempo, la mismidad que la produce, define, administra, gobierna y contiene; no se trata de una equivalencia culturalmente natural; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad (Skliar, 2002, p. 114).

¹⁶ En distintas regiones de la Amazonia colombiana me he encontrado con reacciones de algunos funcionarios públicos, profesionales y turistas venidos por lo general del interior del país, que se muestran sorprendidos por las condiciones de vida de los pueblos originarios, sobre todo en lo que se refiere a sus accesos a tecnologías de comunicación e información, atuendo y otros factores; en estas reflexiones es perceptible un cierto desencanto, al punto de que algunos dudan de su condición de indígenas, que es comprensible desde esta noción de espacialidad colonial, en donde el otro es fijado —con un exotismo exacerbado— en un punto en el espacio y el tiempo como un estereotipo sin posibilidades de cambio, transformación o re-significación, sobre todo en espacios que no le son propios.

Así, entonces, el otro se convierte en un acontecimiento de incertidumbre que altera la mismidad desde su existencia, sus experiencias, su corporeidad, en últimas, desde su humanidad y “no vuelve para ser incluido, ni para narrarnos sus historias alternativas de exclusión. Irrumpe, simplemente, y en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la diseminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad” (Skliar, 2002, p. 114). La(s) *espacialidad(es) de la(s) diferencia(s)*, serían entonces los lugares en donde ocurre un acontecimiento y consisten en ser arrebatados por la presencia del otro, no para convertirnos en él o rechazarlo como algo extraño, sino entenderlo como temporalmente constitutivo de nuestra re-existencia. Re-existir significa, en términos muy generales, volver a existir, pero de forma diferente, a partir de la irrupción y el encuentro con la alteridad; esto significa configurar y vivenciar nuevas tramas de sentido, otras concepciones y prácticas de tiempo y espacio, de corporalidad.

Descifrar esas tramas de la diversidad y la diferencia desde una perspectiva crítica implica un ejercicio permanente de mediación, consistente en la deconstrucción y construcción permanente de sentidos y significaciones y sus efectos en la cotidianidad. Esta es una tarea central para la Comunicación-Educación como un campo situado y comprometido políticamente con formas de vida-otra, con las potencias, tensiones y demás dinámicas del contexto latinoamericano, pues es en las dificultades para comprender, reconocer y valorar la diversidad y la diferencia, en donde se originan muchos de los conflictos y violencias políticas, económicas y ambientales en Latinoamérica.

La diversidad proclamada y practicada ligeramente y de manera acrítica, puede estar al servicio de dinámicas de exclusión y colonialismo; no obstante, entendida como un proceso de reflexividad crítico y comprometido, promete no solo ser un sub-campo lleno de preguntas y hallazgos interesantes que contribuyan a la reconfiguración del campo de la Comunicación-Educación, sino que —lo más importante— puede

contribuir sustancialmente a un proceso liberador del pensamiento en Latinoamérica y el mundo.

Este derrotero no es una utopía: en las últimas dos décadas diversas estructuras sociales y políticas pasan por una especie de desengaño en donde las grandes explicaciones de Occidente han hecho crisis, pero poco se conoce de otras narrativas que intentan explicar el mundo, precisamente porque los poderes hegemónicos les han quitado voz, las han deslegitimado, perseguido e invisibilizado. Estudiar la diversidad desde la diferencia es una opción por sentirse distinto, por explorar, reconocer y practicar otras maneras de producir conocimiento, por emprender prácticas de vida-otra que es preciso comprender desde la experiencia.

Todo lo anterior implica aprender a conversar con el otro-diferente y aprender a ser anfitrión sin ninguna condición. Para Skliar, la respuesta está en la noción de *hospitalidad*, que se refiere a repensar la manera de entender al otro desde preguntas como “[...] ¿quién es el otro?, ¿qué tiene y/o de qué carece?, ¿por qué su aprendizaje no entra en los cánones del ‘aprendizaje’?, ¿qué le pasa?, ¿qué tendrá su familia?” (Skliar, 2008, p. 15), para entrar a preguntarse *¿qué pasa —pedagógicamente— entre nosotros?* Esto significa dejar de preguntar apuntando al otro (pues se lo condiciona), para preguntarse de manera permanente sobre el nosotros en clave relacional; entonces allí es necesario abrirse, acoger al otro, hospitalariamente, para comprender esa relación desde la diferencia. Es la disposición a que en cada encuentro, en cada experiencia o conversación con el otro, todo cambie, se transforme.

ALGUNAS APROXIMACIONES A LO DIVERSO EN LA PROPUESTA DE LA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA

*Tendrá que meterse el dedo quien quiera cortar mi pelo.
¡Pues sé la historia de mi sangre, y contra quién me rebelo!
No soy un resentido. Mi sentido elevado:
¡La revolución es la única acción digna de todos los esclavos!
[...] El poeta y el profeta es aquel que expresa su verdad.
¡Larga vida al rap! ¡Larga vida al rap!
¡La palabra de mi conciencia, es mi ángel guardián!
(Niko RST, 2015).*

Una propuesta de Comunicación-Educación en la Cultura traza, necesariamente, una agenda investigativa y metodológica distinta que se afirma en otras maneras de mirar —las epistemologías del Sur y la interculturalidad crítica— los nuevos o viejos problemas de investigación, bien sean las ausencias, las emergencias o los lugares comunes del campo, revisitados, así como nuevas maneras de aproximación metodológica y de representación de los sujetos/objetos.

A manera de ejemplo, a continuación se describen tres experiencias cercanas al proyecto de la Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura que precisan miradas críticas desde la diversidad y la diferencia y que permiten aproximarse a esos modos de vida—otros que reflejan, de una cierta manera, tanto la agenda como la manera de abordar los temas y problemas de investigación:

- *Los Hijos de la Calle*, HDLC, es una experiencia urbana de jóvenes caleños que defiende y reivindica la cultura de la calle mediante su labor artística y cultural desde la cultura hip hop y lo hace re-significando múltiples connotaciones negativas (drogadicción, delincuencia, incorporación de niños y jóvenes de los barrios marginales de Cali a redes de microtráfico y bandas criminales), y asumiendo la calle como un ambiente de educación expandida en

donde es posible deconstruir y construir sentidos y significaciones asociados a la construcción de conciencia, autogestión, ciudadanía crítica, movilización social por la paz y el respeto y valoración de las diferencias. En una entrevista ofrecida en 2015, Nicolás Potes se refería al trabajo de Hijos de la Calle:

No solo es estar pensando en *flow, flow, flow*¹⁷ y letras. Sino qué es lo que vamos a hacer, en qué lucha estamos. Estamos en la cultura [hip hop] o fuera de ella. No podemos estar dentro de la cultura y perdidos. Tenemos un fin. Tenemos un compromiso con nosotros mismos. Y eso es lo que vamos a hacer... Vamos a organizarnos y demostrarle a la gente que sí se puede, que no necesitamos al gobierno, que no necesitamos disqueras, que no necesitamos nada que mueva lo que nosotros somos, porque nos podemos mover por nosotros mismos. Nos podemos salvar de nosotros mismos. De nuestra ignorancia... Los ignorantes, que vayan y se estrellen... pero los que son conscientes y son de la cultura, organicense, que cuando estemos todos juntos, nada nos para... (Potes, 2012).

- *Yajeceros de ciudad. Subjetividad y subjetivación en tomadores de Yajé ciudadanos en Bogotá* (Solano Salinas, 2015) es una investigación que indaga por el fenómeno de hombres y mujeres ciudadanos que han incorporado en sus vidas las prácticas espirituales asociadas al Yajé y que examina las configuraciones subjetivas resultantes de este proceso. Desde la pregunta por la construcción de sentidos en esta forma de vida-otra, la investigación aporta tres elementos que pueden resultar significativos: (i) hay una apuesta de involucramiento del investigador como sujeto de investigación (es uno de ellos), rompiendo con uno de los cánones tradicionales, referido a la relación investigador-objeto; (ii) la aproximación metodológica equipara prácticas ancestrales, como

¹⁷ *Flow* es un vocablo del inglés que significa literalmente “fluir” y en las culturas urbanas se refiere a la manera de ser; en el movimiento del rap se le llama *flow* a la manera o habilidad de rimar (*rappear* o hacer *free style*).

las ceremonias de Yajé, con *técnicas interactivas de investigación*¹⁸, en un ejercicio comprensivo de una práctica —la de los ciudadanos y su incorporación de rituales espirituales indígenas en su experiencia cotidiana— que deviene intercultural y, por ende, es preciso estudiarlas *desde* la interculturalidad; (iii) se asume la investigación desde la perspectiva de la sistematización de experiencias, en la medida en que lo más relevante es dar cuenta de los sentidos que los practicantes de esta forma de vida-otra le otorgan a la misma.

- La *Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca*, UAIIC, es un proyecto académico surgido del movimiento indígena, en particular desde una de las organizaciones con mayor capacidad de movilización e incidencia social y política: el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, que fue creado en febrero de 1971, trazando desde entonces un derrotero político que se resume en el lema “Unidad, tierra y cultura”; diversas luchas a través del tiempo se han consolidado como un referente del movimiento indígena en Colombia. Desde hace algo más de diez años, la organización estimó necesario diseñar programas de educación superior desde “[...] las cosmovisiones indígenas y los desarrollos pedagógicos, organizativos y administrativos de la educación propia” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2015). Así, entre los propósitos de esta apuesta de educación superior están: la cualificación de la población para que se constituya en sujeto activo para el mejoramiento de sus realidades; el desarrollo de saberes técnicos en planeación y ejecución de proyectos que permitan materializar “los planes de vida y en general las proyecciones que vienen

¹⁸ “[...] dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva” (Ghiso, 2002, p. 48).

realizando los diversos pueblos indígenas en el departamento” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2015), y, finalmente, generar procesos educativos y pedagógicos que valoren, respeten y promuevan la cultura propia de cada pueblo originario, pues muchos de los jóvenes de las comunidades que iban a estudiar a las capitales del país recibían una formación superior basada en epistemes occidentales, que por lo general desconocen las realidades, cosmovisiones y procesos organizativos de las comunidades y territorios indígenas.

Estas tres experiencias, ubicadas en distintos territorios de Colombia, *están siendo*, pero no son las únicas en el país ni en Latinoamérica o incluso en otros lugares del mundo. En cientos, miles de territorios hay culturas, formas de vida-otra que se crean, se re-crean y resisten a otras que se consideran hegemónicas.

¿Cómo se entienden la comunicación y la educación en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca? ¿Cómo, desde su programa de comunicación propia intercultural, analizan los medios de comunicación ancestrales en su relación con los actuales? ¿De qué manera HDLC promueve la calle como una plataforma pedagógica para generar cambio social en y desde los niños y jóvenes en Cali? ¿Quiénes son los yajeceros ciudadanos y cómo entienden el mundo en el que viven sus prácticas urbano-ancestrales?

Una aproximación más profunda a estos procesos sugerirá respuestas, pero lo más probable es que genere más preguntas acerca de nuestra sociedad, de sus tensiones, de sus cambios, de sus problemas, sus esperanzas. Muchos de estos procesos, en donde las diferencias emergen, cobran forma en rostros, cuerpos y sentidos que suelen ser desconocidos, estigmatizados, invisibilizados por distintos poderes hegemónicos, como la escuela, la academia, el Estado, las industrias culturales; no obstante, están allí y son evidencias de las culturas como procesos dinámicos, cambiantes e incluso muchos de ellos, desde sus resistencias, encarnan respuestas creativas y creadoras a la crisis sistémica.

Cuando Jorge Huergo se refiere a la agenda y los sentidos de Comunicación-Educación, indica que esta alude a la intencionalidad de recuperación de procesos (aun a costa de perder cierta delimitación de objetos disciplinares o interdisciplinarios); de reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos (donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas), y de construcción de algunas bases preliminares para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas que por miradas disciplinares escindidas (Huergo, 2011).

Asumir la diversidad desde la diferencia, en la propuesta de Comunicación-Educación en la Cultura, implica una disposición a des-sujetarse, a perderse en la experiencia de ese otro o esos otros, a entender que la irrupción de lo otro en el lugar de confort de la mismidad y en los entramados de las culturas mayoritarias —que se proponen como únicas— es, antes que un riesgo, una práctica de hospitalidad, sin condicionamiento alguno, pues el misterio, la incertidumbre del encuentro con lo otro y con los otros es preciso para el cambio, para la transformación.

Parafraseando a Hugo Zemelman (1996), es importante señalar que la dinámica de un devenir consciente, en permanente reflexividad, enriquece la capacidad de comprensión y apropiación de la realidad sistémica que le constituye y es, en esta dinámica que se produce, una ampliación de la propia conciencia del sujeto en su potencia transformadora. Para ello resulta fundamental asumir una opción vital que no deja el devenir en manos de los sistemas de sentido ya existentes, instituidos, sino que propicia escenarios y prácticas de subjetivación:

Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados, sino porque aún hay muchas cosas con las que podemos romper para hacer de la libertad un proceso estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos (Morey, 1990, p. 44).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria*. Argentina: Lohle, Lumen.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2015). Origen del CRIC. Recuperado de: <http://www.cric-colombia.org/portal/>: <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/>
- Clastres, P. (1996). Sobre el etnocidio. En *Investigaciones en Antropología Política* (págs. 55-64). Barcelona: Gedisa.
- Cubides Cipagauta, H. (2006). *Foucault y el sujeto político*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central.
- Daniels, H. (2012). *Vygotsky and Sociology*. New York: Routledge.
- De Souza Santos, B. (2005). *Foro social mundial. Manual de uso*. Barcelona: Icaria.
- De Souza Santos, B. (2006). “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. En: De Sousa Santos, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (pp. 13-41). Buenos Aires: Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2011). “Las epistemologías del Sur”. En *Cidob, Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales* (pp. 9-22). Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (Cidob).
- Fericgla, J. M. (1994). *Los chamanismos a revisión. De la vía del éxtasis al internet*. Barcelona: Kairós.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías de yo y otros textos afines*. Madrid: Paidós.
- Ghiso, A. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Huergo, J. (2011). Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política. *Antropos*, 1-26.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Santiago: Amerindia.
- Lame Chantre, M. Q. (1973). *Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la "civilización"*. Bogotá: Rosca de Investigación y Acción Social.
- Larrosa Bondía, J. (2006). "Sobre la experiencia". *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport*(19), pp. 87-112.
- Morey, M. (1990). "La cuestión del método". En Foucault, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 9-44). Madrid: Paidós.
- Niko RST. (febrero de 2015). *El sentimiento de mi lápiz*. Recuperado de: [www.youtube.com: https://www.youtube.com/watch?v=_0xuzHkjPi4](https://www.youtube.com/watch?v=_0xuzHkjPi4)
- Potes, N. (17 de septiembre de 2012). La vida del artista #23 "RST (Niko) de la RUC". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kxMZaZhQm6M>
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento: tres ensayos*. Madrid: Trotta.
- Skliar, C. (Agosto de 2002). "Alteridades y pedagogías O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, 22(70).
- Skliar, C. (2008). "¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable". *Orientación y Sociedad*, 8, pp. 1-17.
- Solano Salinas, R. (2015). *Yajeceros de Ciudad. Subjetividad y subjetivación en tomadores de Yajé ciudadanos en Bogotá*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Taussig, M. (2002). *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje. Un estudio sobre el terror y la curación*. Bogotá: Norma.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, Tapia & Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, CAB.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Insurgir, re-existir y re-vivir". *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México DF: El Colegio de México.
- Zizëk, S. (1998). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: Jameson, F. & Zizëk, S. *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

CAPITULO IV.

¿QUÉ IMPLICA PENSAR EL CAMPO C-E-C DESDE LO CULTURAL?

Germán Muñoz González

El campo C-E-C escapa a las determinaciones disciplinarias por cuanto se trata de una forma de pensamiento transversal que bebe en las fuentes en las ciencias sociales, los estudios culturales, la filosofía, la estética, los estudios de la comunicación, las pedagogías otras, los estudios ambientales y otras disciplinas y escenarios.

El campo innova con la propuesta de ser construido desde el eje de lo cultural. Podemos, de hecho, hablar de estudios de la Comunicación-Educación en la Cultura. Entonces, ¿cuál es la especificidad de este tipo de pensamiento? Vamos a situarnos en un lugar conceptual que, a nuestro parecer, permite una aproximación clara a la reconfiguración del campo desde el mencionado eje: los estudios culturales.

La génesis de la construcción de las ciencias sociales se hace a partir de los estudios literarios (combinados con artes, arqueología e historia) superpuestos con los estudios clásicos o históricos de Grecia y Roma. Se desagregaban así de la filosofía y la teología, y fueron el fundamento de los llamados estudios orientales.

Después de 1945 nacen en Estados Unidos los estudios multidisciplinarios, que cubrían grandes áreas geográficas con alguna coherencia cultural, histórica y frecuentemente lingüística. El criterio era, pues, el de estudios culturales regionales pasando por encima de las divisiones aceptadas a finales del siglo XIX entre mundo moderno/civilizado, pasado/presente, economía, política, sociología... Los antropólogos y orientalistas cotejaban sus saberes con los científicos nomotéticos.

La crítica a las ciencias sociales nomotéticas tradicionales se hace desde los siguientes argumentos: su pretendido universalismo disciplinario, su inspiración eurocéntrica colonizadora, su encerramiento institucional, sus confusas fronteras divisorias y la aplicación de los conceptos newtonianos al estudio de los fenómenos sociales. En consecuencia, aparecen campos interdisciplinarios como los estudios de la comunicación, cuya tarea será abrir las ciencias sociales, con base en el criterio de la diferencia, a partir de visiones alternativas e interpretaciones diferentes de conceptos como poder e identidad en un mundo incierto y complejo, asumiendo el particularismo o universalismo pluralista.

En contraposición a los criterios anteriores dominantes en las ciencias sociales, se plantean nuevos procesos en los cuales se destacan: la no linealidad por encima de la linealidad, la complejidad sobre la simplificación, la imposibilidad de eliminar al que mide sobre la medición e incluso para algunos matemáticos, la superioridad de una amplitud interpretativa cualitativa por encima de una precisión cuantitativa.

El informe de la comisión Gulbenkian destaca el papel que los estudios culturales están cumpliendo en la actual reestructuración de las ciencias sociales. Los principales desafíos que proponen los estudios culturales a la división tripartita del conocimiento, donde la cultura adquiere una connotación política, serán: primero, la importancia central del estudio de los sistemas sociales históricos, de los estudios de género y todos los tipos de estudios no eurocéntricos; segundo, la importancia del análisis histórico local, muy ubicado, que algunos asocian con una nueva actitud hermenéutica; tercero, la estimación de los valores asociados con las realizaciones tecnológicas y su relación con otros valores. En consecuencia aparecen nuevos objetos de estudio que preocupan a quienes hasta ahora eran ignorados en virtud del género, la raza, la clase, la generación, etcétera; estos requieren epistemologías alternativas para abordarlos.

Indudablemente las divisiones admitidas en tres *supercampos* (las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias naturales), así como las divisiones canónicas al interior de las ciencias sociales, han

sido minados por nuevos enfoques como los de los estudios culturales, que impactan todas las disciplinas con su escepticismo, logran que los enfoques hermenéuticos recuperen terreno, convierten el lenguaje en elemento central de la discusión, objeto de estudio y clave para la reflexión epistemológica de cada disciplina sobre sí misma y ofrecen solución para algunos de los problemas que plantean. Obviamente crean otros problemas: su insistencia en temas como la agencia y la significación puede tener efectos no deseados que se traducen en descuido del comportamiento humano, el énfasis en la importancia de los espacios locales puede conducir a perder de vista las redes más amplias del tejido histórico, la actitud posmodernista (“vale todo”) en ocasiones implica cierto rechazo a la teorización y la condena de otras perspectivas críticas del positivismo.

Sin embargo, los estudios culturales le han enseñado a las disciplinas que la construcción de los conceptos es inductiva y empieza con el análisis de lo local. Este aprendizaje lo hacen desde la antropología, de su vocación por el trabajo de campo, de su modelo teórico construido a partir de la inmersión del investigador en las prácticas de los actores concretos. Por otra parte, los estudios culturales invierten la relación entre lo próximo y lo objetivo, privilegiando el aspecto ético-práctico del conocimiento sobre su aspecto puramente cognitivo, estimulando una interacción cercana e igualitaria del investigador con los saberes producidos por los actores sociales en su territorio desde un punto de vista práctico.

Dado que no son una nueva disciplina sino una nueva área de conocimiento, tanto desde el punto de vista metodológico como temático, afectan las disciplinas conocidas y contribuyen a crear puentes entre las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, y entre estas y los saberes locales:

El ascenso de los estudios culturales tuvo un impacto en las ciencias sociales que en cierto modo es análogo a algunos nuevos acontecimientos en la ciencia [...] [Los estudios culturales] han desafiado todos los paradigmas teóricos existentes, incluso los que tenían una posición

crítica frente a la ciencia social nomotética. El apoyo a esas posiciones procedía de todas las diversas disciplinas de las humanidades y de las ciencias sociales, y eso produjo formas de cooperación intelectual que han ignorado la división tradicional entre las humanidades y las ciencias sociales (Wallerstein, 1996).

Una mirada de conjunto permite destacar algunas tendencias de fondo: (1) el objeto de estudio de las nuevas ciencias sociales admite formas renovadas de pensamiento, tal vez en función del incremento de la creatividad humana que se expresa en un mundo más complejo, cambiante e inestable; (2) la disputa entre objetividad y subjetividad en el seno de las ciencias sociales más nomotéticas —que no cejan en la tarea de maximizar la dureza de los datos, es decir, su mensurabilidad y comparabilidad— se replantea avanzando hacia la inclusividad (poniendo énfasis en la apertura a múltiples experiencias culturales y otros temas de estudio legítimos) y la historicidad de todos los fenómenos sociales; (3) en la medida en que aparece el desencanto global y el profundo escepticismo respecto a la posibilidad real de mejoras sociales fundadas en los análisis desde las ciencias sociales y el uso de la categoría *desarrollo* en el mundo globalizado, se pierde la fe en las reformas Estado-céntricas que estas promueven; (4) surge el temor de caer en una racionalidad tecnocrática que haga el juego a una nueva premisa de la modernidad: el progreso inevitable gracias a la competencia.

EL ENFOQUE PARTICULAR DE LOS ESTUDIOS CULTURALES

Se habla de estudios culturales a partir de la fundación, en 1964, del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham. El CCCS se consolida mediante la publicación de los *Working Papers in Cultural Studies* (1972) con el objetivo específico de definir y ocupar un espacio y de colocar a los estudios culturales en el mapa intelectual. Sus inspiradores (Williams, Thompson) y fundadores (Hoggart, Hall), tienen en común su perspectiva neo-marxista, provienen de la clase obrera, son maestros de adultos y se preguntan por temas-problema que resultan

críticos en la coyuntura de la reconstrucción de la posguerra: el papel de la cultura en la historia de la sociedad inglesa, el rol estratégico de la educación en la misma, así como el advenimiento de la cultura masiva mediática norteamericana en la vida de los sectores populares británicos. Resulta un tanto extraño que este centro se ocupe de algo diferente a la literatura clásica y que sus investigadores tomen como objeto de estudio la cultura, dado su origen de clase. Se perfila allí entonces una relectura de la cultura común en contraste con el sesgo academicista de ocuparse solo de la alta cultura de las élites. Y plantean otras preguntas desde este lugar excepcional: ¿qué hace la gente con las mercancías culturales en su vida cotidiana, cómo las usa para resistir al poder?

Las posiciones que construyen las obras seminales abren un panorama muy interesante: según Hoggart (1957) solo la lectura crítica del arte puede revelar la calidad de la vida a la clase obrera que se encuentra atrapada entre las élites artísticas y los medios masivos. Su preocupación original tiene que ver con la vida obrera auténtica, la de las tabernas, su vida tradicional, que está siendo desplazada por la televisión, la música pop, la pretenciosa cultura de masas y sus valores, importados de Estados Unidos.

Más allá del análisis literario y filosófico, interesa a Williams (1965) la comunicación en la vida de la gente, sus diversos lenguajes, la larga revolución que se mueve a través de la transformación cultural de la gente ordinaria, incluyendo obviamente el uso de los medios masivos contemporáneos. No sobra resaltar la importancia que otorga al estudio de dichos objetos menospreciados por la academia clásica. En términos similares, el historiador Thompson (1963) propone una lectura de la cultura popular y de la clase obrera, imbricada con sus procesos de lucha de larga duración, que no se puede ver en la lógica simplista de ganadores y perdedores. Estas lecturas permiten comprender que no se trata de fenómenos recientes y que existe especificidad en la construcción de la misma.

Por su lado, Hall (1972) —jamaicano, afrodescendiente, sociólogo y activista— pone en tensión la teoría y el compromiso político: considera que la sociedad no solo guía su acción por la

variable clase social sino por conflictos basados en sexo, raza, religión y región, es decir, que la cultura moldea la identidad de la gente tanto como la economía.

Las subculturas juveniles ocupan un lugar importante en los estudios culturales nacientes en Gran Bretaña (Hebdige, Clarke, Cohen, McRobbie, Willis, entre otros). Es importante notar que en ese momento tienden a explorar las subculturas juveniles más espectaculares, las más visibles, ruidosas, diferentes, vanguardistas en su estilo (compuestas normalmente por varones), que han sido las que más han llamado la atención públicamente; un poco en detrimento de las exploraciones sociológicas de la mayoría de jóvenes (en particular de género femenino) y el uso de su tiempo. En todo caso, la superación del sesgo hacia relaciones de clase lleva a las críticas feministas (McRobbie, 1978) a enfatizar la importancia de las identidades generizadas y posteriormente a trabajar finamente las representaciones de feminidad joven en revistas y magazines del tipo *CosmoGirl!* y *Just Seventeen*, que construyen toda una subjetividad centrada en la cultura de la alcoba, con fuerte acento en la música pop, los ídolos y la diversión. Los medios de comunicación se convierten, pues, en objeto de estudio de estos investigadores. Más precisamente dichas representaciones de obreros, otras etnias, subculturas juveniles, etcétera, que los medios vehiculan y a veces construyen.

Dos elementos estuvieron presentes desde el inicio en esta forma renovada de pensar lo social, ambos signados por la intención de superar las divisiones académicas tradicionales: la trans-disciplinariedad y la trans-culturalidad. Dicho en palabras de Nelly Richard (1998, p. 16), se trataba de “responder a los nuevos deslizamientos de categorías entre lo dominante y lo subalterno, lo culto y lo popular, lo central y lo periférico, lo global y lo local, que recorren hoy las territorialidades geopolíticas, las simbolizaciones identitarias, las representaciones sexuales y las clasificaciones sociales”. En el fondo, es un proyecto de transformación académica desde una perspectiva democrática que intenta hacer otra lectura de la subalternidad. Para Beverly (1996), los estudios culturales tienen una

[...] vocación política expresada en dos formas: 1) desjerarquizar el conocimiento y las fronteras entre disciplinas para producir un nuevo saber más plural y flexible: es decir, un saber mezclado que permita comprender más adecuadamente las nuevas realidades híbridas de un paisaje social en mutación de categorías e identidades, y 2) no solo estudiar ese paisaje, sino intervenir en él, haciendo explícito, contra la voluntad de autonomía de las disciplinas tradicionales, su compromiso con los movimientos sociales y las prácticas culturales de sujetos contra-hegemónicos (poscolonialismo, feminismo, multiculturalismo, etc.).

El ángulo teórico-metodológico que se privilegia es el trabajo sobre la textualidad de toda práctica significativa en la vida social, intentando ir más allá de lo puramente literario o discursivo, tejiendo la urdimbre del orden simbólico que articula experiencias y proyectos con mensajes, la dimensión estética entendida como la producción de sentidos en la auto-creación con las diversas superficies comunicativas, las representaciones y la materialidad de las prácticas de sujeción.

En la base de la creciente importancia de los estudios culturales está la progresiva valoración de la cultura como objeto digno de conocimiento científico específico al interior de la comunidad académica y no como una adjetivación de alguna de las ciencias sociales (Castro, 2002). Para que ello sucediera fue necesario que, en la medida en que se estaban produciendo profundos cambios en las estructuras sociales y económicas, se produjeran en paralelo nuevas categorías explicativas de la evolución del capitalismo desde miradas diferentes a las de la economía clásica. Diversos factores serán determinantes.

Ante todo el advenimiento de nuevas formas societales, en particular las denominadas sociedad global (Luhmann, 1998) y sociedad de la información (Castells, 1996), en las cuales se reconfiguran las relaciones de los capitales transnacionales con el Estado, con base en los dictámenes del mercado, la veloz y eficiente circulación de información a través de redes tecnológicas y las corporaciones que supuestamente lo regulan, es decir, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio. En consecuencia, el Estado que conocemos tiende a reducir su tamaño o a privatizarse, perdiendo

así sus funciones básicas y la capacidad de gobierno para la construcción de democracias participativas.

Por otro lado la sociedad de consumo se ha fortalecido mucho, particularmente a partir del periodo que se inicia con la reconstrucción de la Segunda Guerra Mundial. El consumo reduce el papel del sujeto al de cliente o comprador en el mercado (ya sea de bienes, servicios u objetos inmateriales). Cuando se complejiza la lectura de las mercancías —más allá de su utilidad práctica— percibimos su capacidad de producir sentido en el ámbito de la cultura. Este ámbito deviene entonces “el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social; como el lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos; como sistema de integración y comunicación; como proceso de objetivación de deseos; como proceso ritual” (García Canclini, 1999). El consumo cultural sería una práctica específica debido al carácter particular de los bienes culturales, en la medida en que su valor simbólico predomina sobre su valor de uso (o de cambio). En ese orden de ideas, la industria cultural llega a ser un motor fundamental del capitalismo, capaz de convertir en mercancías las representaciones colectivas empaquetadas en forma de imágenes atractivas.

Podemos afirmar que se está produciendo una auténtica transformación en la comprensión de la cultura, que deja de ser mera descripción de razas y pueblos, reconstrucción de civilizaciones desaparecidas, afinamiento de las facultades intelectuales del hombre o creencias y valores morales típicos de una civilización; esencialmente lo arcaico, lo que sobrevive del pasado en cuanto pasado, objeto únicamente de rememoración, o nobles expresiones clásicas del espíritu, la educación superior —artes y humanidades— reservada a los hombres superiores; o una entidad flotante dentro de las super-estructuras sociales, que solo permanece y se mueve como un reflejo de lo real y acorde a los movimientos reales de la infraestructura económica, o símbolo del esplendor del pasado en el pensamiento folclórico, o pura abstracción ubicada “en el entendimiento y en el corazón de los hombres” (Goodenough, 1976). “En tiempos del capitalismo avanzado la cultura

se ha destradicionalizado (Giddens) y desterritorializado (García Canclini), es decir, se ha convertido en un repertorio de signos y símbolos producidos técnicamente de acuerdo a intereses particulares y difundidos planetariamente por los medios de información” (Castro, 2002).

Entonces, se impone pensar lo cultural en otros términos. Ante todo salir del prejuicio que lo reduce al estudio de sociedades premodernas, ancladas en el pasado remoto y en temas que no tocan la vida cotidiana de las poblaciones urbanas contemporáneas. Y en contraposición, aceptar que es posible desde esta perspectiva acercarse a procesos complejos, donde se definen espacios de lucha y de apropiación simbólica, legitimación y producción de las instancias en las que se construye y reinterpreta lo elementalmente humano, donde se inscribe toda acción comunicativa, que se convierte en acción generadora de sentido en su proyección sobre objetos y personas al crear o recrear el espacio para la comunicación intersubjetiva, que es memoria de lo que hemos sido y registro imaginario y sedimentado de lo que pudimos alguna vez ser y hacer, herramienta privilegiada para definir nuestra situación dentro de la vida social y colectiva, espacio donde se organiza el movimiento constante de la vida concreta, en el sentido práctico del presente, donde se constituyen modos de concebir (y de vivir) el mundo de la vida. Por tanto, el objeto de estudio de la cultura no le pertenece a ninguna disciplina, y aquellas que se lo han apropiado simplificándolo (como es el caso de la antropología) tienen que hacer una lectura crítica de su posición.

Para encarar el segundo gran debate, debe partirse por superar la posición marxista reduccionista, es decir, abandonar la visión que considera la cultura como simple *epifenómeno* de la economía. La cultura atraviesa el mundo y, por efecto de las desiguales posiciones dentro de la estructura social, permite ver una división práctica, efectiva y operante del mismo. Alrededor de la cultura se juegan cuestiones que, aunque no sean inmediatamente políticas ni económicas, no por ello son menos trascendentales. Ahí se pueden localizar procesos de atesoramiento, reproducción, utilización y escenificación de la memoria social, de

búsqueda y auto-representación de identidades, de organización social capilar, de creación y recreación sígnica muy concretos, muy cercanos, muy humanos, muy cotidianos. Son las variables que no dependen única y exclusivamente de la estructura de clases y que todas las categorías sociales comparten en mayor o menor medida. Son este tipo de elementos sobre los que descansa una buena parte de la posibilidad real y objetiva de la conformación y ejercicio del poder cultural... los dominios que antes se consideraban exclusivos de otras disciplinas.

La producción de pensamiento en torno a la cultura y su relación específica con la comunicación ha estado muy influenciada por los aportes de trabajos que marcan el origen de un conjunto de replanteamientos de fondo, iluminadores del campo en América Latina. Primero está Antonio Gramsci (*Cuadernos de la cárcel*, 1975): las categorías de hegemonía (donde se combinan coerción y consenso), ideología y subalternidad, son fundamentales para comprender las formas de la acción cultural atravesadas por el poder. En su perspectiva, los medios de comunicación, los intelectuales y las escuelas sirven como correas de transmisión de la ideología en la arena pública que, sin embargo, no es una arena vacía sino un espacio de lucha, de confrontación. La comunicación, en su nivel político, juega un papel fundamental en el proceso de producción de sutiles mecanismos generadores de consenso o complicidad en las sociedades industriales avanzadas. Gramsci es capaz de prever la función estratégica de la comunicación y, sobre todo, su papel cada vez más significativo en la articulación del poder en una sociedad en la cual el avance del capitalismo salvaje va desdibujando la verdadera democracia.

El autor concibe la cultura como relativamente independiente de su base estructural, un sitio de lucha hegemónica en que las distintas concepciones del mundo convergen y son resignificadas, apropiadas por la sociedad. Los medios de comunicación, junto con la escuela y la Iglesia, son los aparatos ideológicos del Estado, la parte estructurada de la organización material a través de la cual la clase dirigente establece su dominio en el terreno de las ideas. Quizá la más llamativa influencia

ideológica se recibe por los medios de comunicación, aunque estos hacen parte de un entorno más amplio. La ideología es un proceso en el que confluyen el entorno y la predisposición personal: siempre existirá una pluralidad ideológica y es responsabilidad del individuo asumirla, no de los medios o de los aparatos ideológicos.

En segundo lugar, está la pregunta por el actor, por la comunicación entre sujetos situados históricamente. Allí es central el trabajo de Pierre Bourdieu, sus incursiones en el ámbito de las prácticas culturales, del lenguaje y el análisis del consumo. En su trabajo *Sobre la televisión* (Bourdieu, 1996) actualiza las tesis que más de veinte años antes había expresado en su artículo “La opinión pública no existe”: esta no es más que un endeble y volátil constructo realizado por un colectivo profesional que desde las determinaciones particulares de su campo se atribuye la capacidad de agregar, seleccionar, inquirir o atribuir ideas y valores para posicionar una visión interesada (y estratégica para su campo) de la realidad. Sus posiciones sociales, trayectorias, luchas, expresiones desiguales de capitales desiguales, sentidos diferentes para acciones diferentes, se armonizan artificialmente y se combinan en categorías aparentemente naturales pero vacías en su abstracción, que realmente encubren algún tipo de dominación. Su análisis es particularmente perspicaz (a veces un tanto desenfocado) respecto a las transformaciones (en forma de censura y violencia simbólica) que el nuevo ámbito competitivo de la producción mediática induce en el campo periodístico y las presiones —negativas— que este induce, a su vez, en los ámbitos genéricos de la producción cultural y científica.

La tercera figura es Michel de Certeau (1980), quien permite entender precisamente las redes del poder, esos fractales de movimientos del campo. Esboza los elementos de una *teoría de las prácticas cotidianas*, que va más allá de las concepciones acerca de que estas son el lugar de las resistencias o, al contrario, de las inercias estructurales.

Ya Hoggart había inaugurado otros exámenes orientados a entender los usos populares de los bienes simbólicos industriales, con lo cual el sujeto-receptor volvió a tener mayor o menor presencia en el

proceso comunicacional masivo y, por supuesto, la cuestión de la cultura entró en escena.

De Certeau (1980) introduce la distinción sustancial entre usuarios y consumidores culturales; considera que las prácticas de uso deben ser pensadas como tácticas enfrentadas a estrategias de control y, además, como una *otra producción*. Su propuesta interpretativa es muy relevante para la investigación y la teorización de uno de los componentes más polémicos de los procesos masivos de comunicación, la recepción, considerado normalmente como el polo de la pasividad, el conformismo y la simple reproducción.

La comunicación, desde su punto de vista, tendría un carácter de extrema necesidad porque hace posible la vida social, la interacción humana, y está fundada en un *equivoco necesario*, esto es, en “la existencia de un tipo de intercambios en que los sujetos hallan un espacio de encuentro para sus diferencias y un modo de negociación para yuxtaponer voluntades de difusión y estrategias de acción fundamentalmente antagonistas”. (De Certeau, 1980)

Volviendo a los fundadores británicos de los estudios culturales, si estamos hablando de la cultura común (Williams, 1965) o popular, que por efecto de su relación con los medios de comunicación se convierte en masiva, hace falta recuperarla del exclusivo lugar en el que estuvo confinada: la literatura clásica, el exquisito arte destinado a las élites, la ilustrada discusión de las minorías doctas, el patrimonio museístico de los expertos en indigenismo y vestigios primitivos del pasado. Y al liberarla de esos prejuicios, aceptar que se objetiva en diversidad de formas narrativas y expresivas que usan lenguajes del cuerpo, imágenes y sonidos salidos de la entraña de la gente en su permanente búsqueda por convertir el mundo en su casa.

Pensar los estudios culturales como un campo emergente que se propone articular formas nuevas de conocer lo social a lo largo y ancho del mundo es asumir la especificidad de lo local y las variables que el sesgo universalista de la ciencia ignoró (género, etnia,

generación, territorio) y los múltiples abordajes que proponen formas de conocimiento derivadas de las ciencias, la experiencia, el arte, entre otros ámbitos; estamos en presencia de una propuesta que hace replanteamientos metodológicos, epistemológicos y temáticos:

- “A nivel metodológico —y a pesar del auge que han tenido ciertas tendencias culturalistas, populistas o posmodernistas en los últimos años—, los estudios culturales han contribuido a superar la dicotomía entre el objetivismo y el subjetivismo (es decir, entre las tendencias nomotéticas y las ideográficas de las ciencias sociales). La cultura se ha convertido en la pinza que vincula las estructuras sociales con los sujetos que la producen y reproducen. Plantear la relación dialéctica entre sujeto y estructura es, pues, el principal aporte metodológico de los estudios culturales.
- A nivel epistemológico, los estudios culturales se inscriben en lo que Boaventura de Sousa Santos ha llamado la “doble ruptura epistemológica” de las ciencias sociales. Si la “primera ruptura” (siglos XIX y XX) se realizó frente al sentido común y adoptando el modelo propagado por las ciencias naturales (alejamiento de las “nociones precientíficas” y la creación de una distancia con respecto al “objeto” —obedeciendo al “paradigma de la representación” [...] distanciándose del sentido común o “doxa” [...] creando una distancia frente a él y suponiendo que mientras mayor es la distancia, más objetivo es el conocimiento—), la “segunda ruptura” —que se realiza actualmente— apunta hacia la eliminación de la distancia frente al sentido común. Lo cual significa que las ciencias sociales contemporáneas se enfrentan al desafío de acercarse hacia otras formas de producción de conocimientos, pero no para convertirlas en “objeto de estudio”, es decir para “representarlas”, sino para comunicarse con ellas. Los estudios culturales serían un punto de avanzada de las ciencias sociales hacia el reconocimiento de otras formas (locales) de conocimiento y para la promoción de un nuevo sentido común (una nueva racionalidad práctica) en el que participen todas las comunidades interpretativas.

- A nivel de contenidos temáticos, la cultura que los estudios culturales “crean” como objeto de conocimiento no es la misma que habían creado anteriormente la antropología, la sociología, la economía ni las humanidades. Es decir que no es el conjunto “orgánico” de valores, lenguajes, mitos y creencias tradicionales (concepto “antropológico” de cultura), ni tampoco el efecto ideológico de los procesos que ocurren en la base material de la sociedad (concepto “economicista” de cultura), y mucho menos la objetivación del espíritu de los grandes creadores y pensadores (concepto “humanista” de cultura). La cultura que “estudian” los estudios culturales tiene menos que ver con los artefactos culturales en sí mismos (textos, obras de arte, mitos, valores, costumbres, producciones audiovisuales, etc.) como con los procesos sociales de producción, distribución y recepción de esos artefactos. Es decir, los estudios culturales toman como objeto de análisis los *dispositivos* a partir de los cuales se producen, distribuyen y consumen toda una serie de imaginarios que motivan la acción (política, económica, científica, social) del hombre en tiempos de globalización. Al mismo tiempo, los estudios culturales privilegian el modo en que los actores sociales se *apropian* de estos imaginarios y los integran a formas locales de conocimiento. (Castro, 2002).

LA ESPECIFICIDAD DE LOS ESTUDIOS CULTURALES EN AMÉRICA LATINA

Renunciando a la exhaustividad, es importante recoger los aspectos básicos del debate que se plantea en relación con este segmento. Ello implica revisar algunos cuestionamientos que se hacen al campo académico, más específicamente a la articulación entre cultura y poder en este contexto geopolítico, hacer un breve recorrido por el mapa local y finalmente establecer la relación específica con la comunicación.

Además de cuatro grandes figuras reconocidas internacionalmente (Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini, Beatriz Sarlo y Renato

Ortiz) también han sido traducidos del inglés, en algunos casos por primera vez, el pensamiento crítico de Norbert Lechner, Raquel Olea, Martin Hopenhayn, Nelly Richard, Enrique Dussel y otros interlocutores de la cultura latinoamericana contemporánea. Aun así están por fuera del marco referencial de la literatura científica, que en el subcontinente es cada vez más amplia¹⁹. Igualmente, debe añadirse que el pensamiento crítico brasileño, donde se destacan figuras como Roberto Schwarz y Silviano Santiago, tampoco ha sido ampliamente reconocido en este terreno.

Algunos textos de Beatriz Sarlo (*Escenas de la vida posmoderna*) y Carlos Rincón (*La no simultaneidad de lo simultáneo*), entre otros, apuntan hacia un horizonte más abarcador, tanto en términos de los estudios culturales (literatura y medios masivos) como en su relación con el marketing globalizador en el cual la estética, la política y la economía se vuelven espacios inseparables.

La denominación *Latin American Cultural Studies* aparece como un rótulo de la academia estadounidense, que forma parte del proceso de institucionalización académica mundial, con el cual canoniza a ciertos autores y define como sus paradigmas (en el sentido de “realizaciones ejemplares”) tres libros: *De los medios a las mediaciones*, de Martín-Barbero; *Culturas híbridas y Consumidores y ciudadanos*, de García Canclini. La etiqueta de *estudios culturales latinoamericanos* podría corresponder a una copia de los *cultural studies* angloamericanos, subordinada a ciertas formas alternativas de pensar, lo cual impediría reconocer, más allá de los estudios escritos en inglés (representaciones globales), las prácticas de actores sociales significativos —como por ejemplo organizaciones indígenas, cívicas, ambientalistas, etc.— que nos diferencian. Para no caer en esta estandarización transnacional habría que desconfiar también de otras categorías que se han convertido en comodines académicos para entablar relaciones con la metrópoli: estudios poscoloniales y de la subalternidad son los más utilizados. Lo anterior sin olvidar la historia

¹⁹ Véase por ejemplo, la antología *Latin American Identity and Constructions of Difference* (1994), Minneapolis: University of Minnesota Press.

colonial de la que venimos y las mentalidades colonizadas de algunos intelectuales que entran en estos juegos de poder.

Según Richard

[...] los estudios culturales se formulan y desarrollan como disciplina (o antidisciplina), —en base al préstamo teórico y metodológico— (epistemologías postmodernas si queremos, o, bien, “teorías sin disciplina” —todas y/o ninguna disciplina a la vez—, si optamos por la posición de Frederic Jameson), por lo menos desde los años sesenta en Inglaterra. Estos, de manera progresiva van ganando cierta legitimidad en la academia norteamericana, primeramente; luego en México, para incorporarse más tarde a otros países de América Latina, que desde una serie de centros de estudio —tanto intra como extramuros universitarios— comienzan a tratar temas, tales como [...] las relaciones entre el poder metropolitano-occidental y formaciones periféricas; las dinámicas de resistencia cultural que oponen las identidades no hegemónicas a los códigos sociales dominantes; la reconversión de lo popular y de lo nacional bajo el efecto globalizador de las comunicaciones de masas; el pensamiento de lo híbrido (fronteras, impureza, alteridad) que atraviesan pertenencias no homogéneas a registros comunitarios fragmentados [...]. A esto habría que agregar la redefinición del lugar del intelectual en las nuevas formas de producción teórica. [...] Una manera eficaz de restituir el volumen y el espesor de esas tramas locales, pasa por una comprensión detallada de cómo se van suscitando y desplegando ciertos debates locales cuyas apuestas teóricas solo pueden ser comprensibles en función de las políticas de campo y las batallas de saber en las que, coyunturalmente, se inscriben (Mato, 2002, p. 363).

Surge entonces la pregunta acerca de las apropiaciones y legitimaciones que se han hecho de los saberes sobre las relaciones entre cultura y poder en América Latina, es decir, la pregunta por los procesos de recepción, traducción y diseminación de la teoría cultural y su re-funcionalización táctica al servicio de la construcción de espacios institucionales académicos de poder. Desde el ángulo de quienes provienen de los estudios literarios, se propone la idea de que los estudios culturales latinoamericanos no representan únicamente

una ruptura epistemológica con respecto a lo que se hacía antes —como lo es en general en el caso de los *cultural studies*— sino, sobre todo, una continuidad de nuestro propio desarrollo crítico latinoamericano y, conforme con Ríos, que, incluso: “[...] los pensadores latinoamericanos de la cultura —a la manera de Rodríguez, Bello, Sarmiento, Martí, Rodó, Henríquez Ureña, Reyes, Fernández Retamar, González Prada, Mariátegui, Ortiz y Rama— son, en un sentido bien estricto, los verdaderos precursores de los Estudios Culturales Latinoamericanos” (Mato, 2002, p. 247).

Indudablemente existe en América Latina un amplio campo de reflexiones intelectuales sobre la relación entre cultura y poder. Hace falta entonces ampliar las fronteras de lo que se entiende por estudios sobre cultura y poder en América Latina más allá de los estrechos compartimentos académicos universitarios e incluir “[...] prácticas que involucran no solo la producción de ‘estudios’ como también otras formas con componentes reflexivos de producción de conocimiento. Algunos suponen trabajo con diversos grupos de población en experiencias de autoconocimiento, fortalecimiento y organización, otras son de educación popular, otras se relacionan con los quehaceres de creadores en diversas artes”. (Mato, 2002). Es el caso del periodismo y las diversas formas de intervenir en los debates públicos de múltiples actores, “no solo los gobiernos nacionales y sus agencias, sino una amplia diversidad de actores sociales, la cual incluye organismos internacionales, organizaciones de derechos humanos, organizaciones indígenas, organizaciones afro-latinoamericanas, y otros actores participantes en diversos movimientos sociales” (Mato, 2002).

Se rescatarían allí los aportes de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, así como los

[...] del movimiento zapatista en México; los movimientos de intelectuales indígenas en casi todos los países de la región y figuras públicas del peso de Rigoberta Menchú y Luis Macas; el movimiento afro-americano; el movimiento feminista [...] y figuras cuyo compromiso investigativo va activamente ligado, por ejemplo, a

problemáticas de derechos humanos como es el caso de Jelin (Antonelli, 2001), la Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo (Basile, 2001) y de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (El Achkar, 2001) o bien a comunidades étnicas como es el caso de Jesús “Chucho” García (García, 2001) y movimientos indígenas (Dávalos, 2001). Además diversos movimientos teatrales y de activistas teatrales (los casos de Augusto Boal y Olodum); diversos movimientos de expresiones musicales (la nueva canción, los rock críticos, etc.), el trabajo de numerosos humoristas gráficos (Quino, Rius, Zapata, y otros), el de cineastas (novo cinema brasileiro y otros), etc. (Mato, 2002).

Podríamos añadir innumerables ejemplos de experiencias donde los/las jóvenes son agentes sociales y culturales.

Si resulta pertinente hablar de estudios culturales latinoamericanos es porque hay un lugar de enunciación que posee especificidades reconocidas desde donde se construye un campo sumamente heterogéneo de prácticas académicas e intelectuales cuya retórica enfatiza su carácter no-disciplinario, inter o transdisciplinario según los casos, que estudian o intervienen en asuntos de cultura y poder, o de cultura y política, o en lo político de lo cultural y lo cultural de lo político. A pesar de ser un espacio social lleno de diferencias, nos asocia la capacidad de auto-identificación con un pasado colonial común que ha sido fuente de lugares semejantes en los sistemas internacionales de división del trabajo y de relaciones de poder; nos identifican procesos semejantes de ajuste estructural (de inspiración neoliberal), de exclusión social, de democratización tras experiencias dictatoriales (o más en general autoritarias), muchas tan recientes que todavía son del presente, tradiciones autoritarias aún vigentes...

Por otro lado las prácticas de buena parte de los intelectuales latinoamericanos, desarrolladas fuera, o al menos más allá o afuera y adentro del ámbito convencionalmente académico, de la *ciudad letrada*, no solo resultan significativas desde un punto de vista político, sino también por su poder para estimular desarrollos teóricos innovadores, pues incide no solo en la elección de temas, sino también en la reflexión ética y epistemológica que condiciona a las preguntas y modos de

investigación o de producción de otros tipos de prácticas y discursos. Estos tipos de estímulos o de retos son los que subyacen o alimentan las contribuciones hechas por numerosos intelectuales latinoamericanos, entre los cuales podemos destacar, por ejemplo, los retos para la investigación y para la elaboración teórica que implican el interés o la experiencia en la formulación de políticas culturales para los Estados o para diversos movimientos sociales (Antonelli, Basile, Dávalos, El Achkar, Illia García, Jesús “Chucho” García, Maccioni, Mignolo, Ochoa Gautier, Vargas, Walsh y García). También son de resaltar los retos que produce el interés o experiencia de participar activamente en debates públicos y en el diseño de políticas para las artes, los medios y las llamadas industrias culturales (Bermúdez, Grimson y Varela, Hernández, Maccioni, Rosas Mantecón, Sant’Anna, del Sarto, Sovik, Wortman). Por su parte, se destacan los retos relacionados con el compromiso emocional y en ocasiones práctico planteado por experiencias sociales difíciles de definir en pocas palabras, pero en todo caso reminiscentes de colonialismo como las que deben afrontar los intelectuales puertorriqueños y chicanos (Juhasz-Mininberg, Tinker y Valles, Baptista, Ferreira de Ameida, Mignolo, Pajuelo).

Los estudios culturales vendrían a instalarse en cierta “traslocalización discursiva de Latinoamérica que pone en juego las pertenencias culturales de carácter nacional o tradicional, las cuales parecieran ser relevadas (o, por lo menos empujadas hacia los márgenes) por identidades orientadas hacia valores transnacionales y postradicionales” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998). En este contexto se entiende la conformación de grupos como el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, donde el *subalterno* emergería en los intersticios de las disciplinas académicas pues estas, así como “las configuraciones tradicionales de la democracia y del Estado-nación han impedido que las clases sociales subalternas tomen parte activa en los procesos políticos y en la constitución del saber académico, sin reconocer sus contribuciones potenciales como capital humano (excepto para explotarlo)” (Castro-Gómez & Mendieta, 1998). En la actualidad, el subalterno se observaría más nítidamente en el desmantelamiento

de los regímenes autoritarios, en el desplazamiento de los proyectos revolucionarios y en las dinámicas creadas por el efecto de los *mass-media* y el nuevo orden económico transnacional, que llaman a otras formas de pensar y de actuar políticamente. Resultan evidentes las articulaciones con los estudios subalternos de Gupta (1997), quien mira la vida cotidiana de la India contemporánea en relación con el Estado y el conjunto de prácticas que hacen imposible que el Estado occidental, implantado en el sistema tradicional, satisfaga los derechos y necesidades de los ciudadanos.

Ahora bien, más allá de convergencias y divergencias entre estudios culturales, latinoamericanismo y subalternidad, en estos momentos parece evidente que la globalización y los cambios sucedidos en las sociedades latinoamericanas no tendrían por qué conducirnos a no poder hablar, pues los discursos metropolitanos no han agotado en su reflexión los mitos e invenciones que sobre América Latina se han hecho, y que todavía nos persiguen, como la América mágica, que fija un estado de pureza o virginidad que vuelve estática la identidad, pero del cual ningún pensamiento esencialista logra informar (Castro-Gómez & Mendieta, 1998).

EL CONTEXTO HISTÓRICO: NUESTRA MODERNIDAD TARDÍA

Preguntarse por los estudios culturales en América Latina implica hacer una reflexión de contexto histórico acerca de los siguientes asuntos: el camino a la modernidad que se da en América Latina, la identidad latinoamericana, y la relación entre las dos anteriores, la globalización y el posmodernismo.

La modernidad es mucho más que un periodo histórico, más que los eventos que le dan origen en la Edad Media europea, el Renacimiento, la Reforma protestante y el descubrimiento de América. Aunque se afirma que existen múltiples modernidades, algunos elementos son esenciales

para acercarse a una comprensión básica: Kant y Hegel coinciden en que libertad y subjetividad son su fundamento: *usar el entendimiento propio sin la guía del otro*. Si asumimos la opinión de Castoriadis (1990), dos significaciones imaginarias son las claves: autonomía y control.

El proyecto de autonomía colectiva e individual es decisivo: la sociedad se puede dar sus propias leyes y las puede cuestionar (práctica del autogobierno democrático), decide qué entiende por la verdad y la manera de llegar a ella, superando la visión teocéntrica medieval en la cual la religión fijaba el *nomos* social; en el nacimiento del capitalismo, este proyecto se mezcla con la expansión ilimitada del dominio racional mediante el control de la naturaleza.

Aunque hay pensadores que hablan de una pseudo-modernidad en América Latina (Véliz, 1984), en la medida en que se trataría de una pura imitación de Europa y Estados Unidos, hay diferencias marcadas en las principales problemáticas y su concreción institucional: la política, la económica y la epistémica. Tres siglos de colonización condicionan los orígenes de la modernidad y marcan distancias con sus fuentes: la ausencia de feudalismo, la ausencia de disidencia religiosa, la ausencia de una revolución industrial, la ausencia de algo parecido a la Revolución Francesa. Dicho en otros términos, hubo centralismo político sin oposición de poderes locales, un monopolio católico sin la contraparte de otras iglesias ni movimientos religiosos populares, las clases dominantes terratenientes prefirieron exportar materias primas de sus haciendas y más tarde promover una limitada industrialización controlada por el Estado, evitando así la creación de una burguesía y un proletariado fuertes e independientes, y un poder político autoritario que dio paso a una democracia formal creada desde arriba, sin base de sustentación burguesa ni popular, marcadamente no participativa.

El centralismo latinoamericano es anterior a la independencia y tiene como base una burocracia legalista y autoritaria. A pesar del lento y austero advenimiento de la libertad religiosa, educacional y de prensa liberal y republicana en la región, de los intentos por establecer gobiernos democráticos y repúblicas descentralizadas en los

cuales existiera separación de los poderes del Estado, elecciones libres y garantías a los derechos humanos, de la apertura de escuelas laicas, todos los cambios estuvieron atravesados por ambigüedades y debilidad epistémica. Los principales intelectuales del siglo XIX lucharon por la *emancipación mental* (Barreda, 1983), al menos por tres formas necesarias de esta: científica, religiosa y política; más allá de la independencia política, se consideraba indispensable cambiar viejos hábitos de pensamiento, renovar costumbres, abandonar actitudes coloniales.

“Sin embargo, la lucha por la autonomía con respecto a la religión católica y la cultura hispánica no solo tuvo rasgos extravertidos e imitativos, sino que también aumentó los rasgos centralistas de las democracias latinoamericanas al tomar el estado el control de la educación y de otras instituciones culturales” (Larrain, 2005). Así, gracias a las intervenciones militares, a los regímenes populistas y nacionalistas, enfrentando las fuerzas conservadoras atrincheradas en los parlamentos, se consolida entre 1930 y 1970 en América Latina una modernidad que amplía el proyecto de autonomía y comienza a avanzar en un proyecto de control con la industrialización, más afín al modelo de autonomía colectiva europeo que al modelo de autonomía individual norteamericano. Sin duda esto influye en la creación de Estados de bienestar y formas de legislación social, aunque con un carácter más centralizado que concentra el poder en un estilo presidencialista, le da preponderancia a las clases empresariales para intervenir en política, con lo cual se instala una democracia de ciudadanía de baja intensidad, donde no impera la legalidad (“se acatan las leyes pero no se cumplen”) ni se garantizan los derechos civiles y políticos.

Los procesos modernizadores se revierten a partir de la crisis internacional de los años setenta, momento en que aparecen varias dictaduras de derecha en América Latina. Se reafirma entonces la tendencia centralista autoritaria en conflicto con el Estado de derecho y se evidencia mayor inestabilidad política y autonomía del mercado: los ciudadanos se empiezan a ver como consumidores, en coherencia con el neoliberalismo de Hayek (donde se funden religión, autoritarismo

y libre mercado). La represión anti-terrorista, el empobrecimiento generalizado, el desprestigio de la democracia y la exclusión del pueblo en la toma de decisiones son resultados patentes, que influyen decisivamente en el diseño de la política social.

Si podemos hablar de una identidad colectiva latinoamericana que se fragua en este momento histórico, *comunidad imaginada* en términos de Anderson (1983) y entendida como una narrativa que construye la interacción simbólica de sus habitantes con otros, mediando un patrón de significados culturales, esta se conforma a partir de los impactos de la mediatización de la cultura moderna, de la globalización y el posmodernismo.

Se trata de un cambio cualitativo en la producción y circulación de formas simbólicas que surge con la modernidad básicamente a través de los medios de comunicación (Thompson, 1990), sobre todo la televisión, y conglomerados transnacionales que los mercantilizan más allá del contexto de las relaciones interpersonales, usando géneros de la cultura popular (p. ej. el melodrama) que son de consumo masivo y establecen simbiosis con la “alta cultura”. Uno de sus efectos ha sido la globalización mediada de la cultura, que se ha convertido en el eje de la globalización mundial y pieza clave en la construcción de identidades nacionales e individuales.

Según Giddens (1991) la globalización y la modernidad tardía son paralelas y han erosionado las certezas que definían las identidades colectivas de manera permanente (patria, religión, familia, estamento). Hoy se espera que el yo elija cursos de acción alternativos. En consecuencia, se erosiona la autonomía de los Estados-nación (Larrain, 2005), sus límites territoriales, su poder y su capacidad de diseñar políticas públicas. Género, etnia, equipo de fútbol, grupos musicales y ecologistas son categorías identitarias emergentes con las que se comparte la nacionalidad. “Los medios electrónicos pasan a ser recursos disponibles en todo tipo de sociedades y accesibles a todo tipo de personas, para experimentar con la construcción de nuevas identidades colectivas y la imagen personal” (Appadurai, 2000).

No sobra recordar que en el periodo de la posguerra prácticamente se llega al consenso que el desarrollo y la modernización son el único medio para superar la pobreza. La identidad latinoamericana hace entonces un viraje hacia un modelo de desarrollo que se impone, donde un Estado centralista asume el papel de proveedor de bienestar. Sin embargo, una relectura crítica de los procesos sociales contemporáneos indica que la comprensión de nuestra realidad exige superar ese paradigma y el mito de una modernidad (de matriz eurocéntrica, racional, ilustrada) supuestamente universal, que deriva en una representación hegemónica.

Una conclusión muy importante es que “no hay modernidad sin colonialidad, siendo esta última constitutiva de la primera. Y, el hecho de que la ‘diferencia colonial’ es un espacio epistemológico y político privilegiado. En otras palabras, lo que emerge de este encuadre alternativo es la necesidad de tomar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y pensar lo teórico a través de la praxis política de los grupos subalternos” (Escobar, 2004).

Pensadores como Dussel y Mignolo en América Latina acuñan nociones alternativas muy valiosas: la transmodernidad (la posibilidad de un diálogo no eurocéntrico con la alteridad), pensamiento de frontera, epistemología de frontera y hermenéutica pluritópica (Dussel, 1992). Todas apuntan a la necesidad de “una especie de pensamiento que se mueva a lo largo de la diversidad de los procesos históricos [y que] enfrente el colonialismo de la epistemología occidental (de la izquierda y de la derecha) desde la perspectiva de las fuerzas epistémicas que han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento (tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc.)” (Mignolo, 2001). Se trataría de potenciar el conocimiento del que es capaz la masa por sus relaciones *sui generis* con el proceso de colonización que Mignolo denomina *sistema mundo colonial moderno*, de construir un conocimiento de borde, que “reconozca los logros y revele las condiciones de la geopolítica del conocimiento en el mundo colonial moderno, reconociendo y revelando el ejercicio del poder colonial imbuido en la geopolítica del conocimiento [...]” (Zuleta, 2004).

Recesión, crisis y la famosa *década perdida* precipitan a finales de los años setenta un momento histórico de marcado pesimismo, en el cual la modernidad parece el camino equivocado para lograr una identidad latinoamericana. Surge la hipótesis de una matriz alternativa, la simbólico-dramática, de carácter vitalista, expresionista y trascendente, con énfasis en la religiosidad popular y la estética. Algunos rasgos encontrarán allí sustento: cierto fatalismo y formas de solidaridad, especialmente en sectores populares marginados y excluidos como reacción a la pobreza, violencia e injusticia permanentes.

Otra matriz con fuerte pregnancia proviene de intelectuales latinoamericanos críticos del marxismo, cuyas proclamas más importantes son:

1. Rechazar la idea marxista de la identidad latinoamericana como resultado de la dialéctica de las clases sociales y, en su lugar, proponer la noción de identidad como fruto de la acción de lo popular, que se expresa a través de la masa y sus mediadores, como por ejemplo el consumo y los medios masivos de comunicación.

2. Rechazar la idea tradicional de la identidad como resultado de una esencialidad y, en cambio, postular la noción de identidad como proceso interactivo que obedece a unas condiciones históricas de posibilidad no solo de índole económica.

3. Rechazar la idea ilustrada de lo cultural como estudio sistemático del folclor y, en contraste, plantear la concepción de lo cultural en tanto la construcción de una analítica de los juegos de racionalidad inserta en los procesos sociales de masificación, referidos a las mediaciones o a la hibridación. (Zuleta, 2004).

Zuleta (2004) se pregunta, entonces, si los estudios culturales latinoamericanos han construido un “nuevo campo problemático mediante el cual, por el uso de un lenguaje personal, logran situarse en la frontera del saber de la tradición para plantear las preguntas de otra manera”. Zuleta (2004) se interroga si en el límite no es más que otro discurso que suplanta los anteriores, el del cristianismo,

el de la Ilustración y, después, el del marxismo, todos con su idea totalizadora de la emancipación. ¿En qué consistirá esta nueva verdad para Latinoamérica? “Sus postulados se basan en la suposición de la existencia de la diferencia, mediante la cual se quiere adjudicar una identidad a esa región. El acceso al conocimiento de esta diferencia permite, pues, el conocimiento de lo verdadero y, en consecuencia, la emancipación regional” (Zuleta, 2004).

Finalmente, hace falta poner en conexión con los conceptos anteriores el posmodernismo y los supuestos sentimientos de fragmentación, contingencia, falta de unidad, caos, división, diferencia, discontinuidad y falta de sentido, como si ellos hubieran producido el fin de la modernidad y la pérdida del sujeto. Este último asunto tiene especial relevancia por cuanto el discurso posmodernista toca el problema de la identidad en dos formas contradictorias: por una parte, acentúa el descubrimiento del otro y su derecho a hablar por sí mismo, y por otra, destaca el descentramiento del sujeto y la pérdida de su identidad.

En el fondo el posmodernismo concibe que la realidad se ha desintegrado en una multiplicidad de simulacros y significantes sin sentido, dirección o explicación racional, hiperreales, dada su intersección con la explosión de imágenes que producen los medios masivos de comunicación (Baudrillard, 1998). En la medida en que la relación entre discurso y realidad se quiebra, la oposición entre sujeto/objeto y sus modos de relación desaparecen, pierden sentido, en cuanto ambos son construcciones discursivas. Según Lyotard, la sociedad es una serie de juegos de lenguaje, cada uno con sus propias reglas y criterios de verdad, cada uno inconmensurable con el resto. Todo discurso epistemológico pretende ser poseedor de la verdad (simples metarrelatos) y capaz de producir la emancipación (Vattimo, 1990).

Si para la modernidad el sujeto estaba bien integrado, poseía un sí mismo coherente y centrado, origen y causa de sus acciones, ideas y textos; el sujeto de la posmodernidad está fragmentado y descentrado en su ser más íntimo, internamente dividido, incapaz de unificar sus experiencias, se construye en el conflicto interno, no puede por tanto

imaginar o diseñar estrategias para producir un futuro diferente. Curiosamente, y a pesar de la paradoja, en América Latina se acoge con entusiasmo el posmodernismo, tal vez buscando alejarse del esencialismo de la razón instrumental, en el intento de pensar desde otra matriz que legitime su voz y el derecho a ser diferentes y permita recobrar la esencia perdida en los procesos de modernización. Sin duda, las teorías universalistas ni entienden ni ven las diferencias culturales y las discontinuidades históricas; pero también es cierto que desde las teorías posmodernistas afloran dudas: construir al otro tan distinto, acaso ¿lleva a verlo como inferior, perteneciente a un mundo ajeno y distante, invasivo e inaceptable? Tal vez sea una forma de racismo más sutil y fundamentalista, que niega la hibridación con ese otro absoluto que nos ha negado; quizás sea caer en un fetichismo de la diferencia o un puro voluntarismo del discurso que esencializa de nuevo ciertas categorías culturales y desconoce la estabilidad y resistencia de ese núcleo interno del sujeto que es agente consciente de construcción y cambio de la realidad, capaz de transformar las circunstancias y proponer algún futuro racional alternativo.

El concepto de una *modernidad periférica* podría facilitar la comprensión de nuestros procesos particulares. Es la propuesta del investigador alemán Herlinghaus:

En Latinoamérica se ha ido articulando paralelamente, y hasta con anticipación a los balances postmodernos, un cuestionamiento no menos radical de las lógicas moderno tradicionales, enfrentándose a ideas que diseñaban lo moderno del continente bajo el signo de lo deficitario y lo complementario [...] El pensamiento articulador de la diferencia adquiere así contornos inconfundibles con el advenimiento, en la década de los ochenta, del concepto descentrado de una modernidad periférica. Modernidad no situada en medio de criterios y expectativas previamente racionalizadas, sino modernidad como conjunto de experiencias de una nueva extensión cultural señaladas por las topologías de lo heterogéneo, de lo multicultural y multitemporal, de los cruces de lo político con lo cultural y, revelando la riqueza de una historización distinta [...] Las bases desde donde se repiensa la modernidad en la América Latina de los ochenta revelan un entramado propio de epistemologías:

modernidad periférica es una noción abierta, que implica metodologías de búsqueda ubicadas en una nueva transdisciplinariedad de “ciencias nómadas”, en los espacios estratégicos que se abren entre la sociología de la cultura, los estudios de la comunicación, la “politología cultural” y unos estudios literarios que han dejado de concebir a la cultura desde los cánones de la literatura misma (Herlinghaus, 1994).

PENSAR LA CULTURA DESDE LA COMUNICACIÓN Y VICEVERSA

Abordamos aquí dos asuntos esenciales: la comunicación-cultura en el campo de los estudios culturales y sus particularidades en América Latina. Desde los inicios mismos del CCCS se destaca en las obras seminales de sus fundadores un objeto-problema relevante: el contenido de los medios masivos de comunicación. Si se trataba de pensar la cultura común (corriente o cotidiana) desde la cultura popular (la de la clase obrera), los espacios donde estos grupos sociales son representados, donde se reconocen y pueden inscribir sus lenguajes y prácticas, e incluso donde cabe simbolizar sus modelos de sociedad e ideologías contra-hegemónicas, a saber, los medios (radio, cine, televisión, prensa popular), son entendidos como agencias capaces de generar transformaciones en las mentalidades, en el orden de lo simbólico-imaginario y en las mismas costumbres de la gente.

Cabe recordar que en los años setenta y hasta mediados de la siguiente década la comunicación fue estigmatizada desde el ámbito intelectual, a izquierdas y derechas, subvalorada al interior de las ciencias sociales y muy lentamente introducida en los campos emergentes del saber transdisciplinario, en la medida en que su objeto de estudio parecía lejano de los parámetros de la razón ilustrada. Además de los trabajos sobre teoría del discurso de Foucault y los textos antológicos de Barthes y Eco en los cuales se destaca una lectura semiótica de sistemas de la significación que se construyen en los medios de comunicación y la forma como las audiencias los reciben, Hall (1976), apropiándose los

enfoques estructuralistas franceses, establece un conjunto de rupturas con los enfoques predominantes desde los nacientes *cultural studies*.

- En primer lugar, los Estudios Culturales cuestionaron “los énfasis ‘conductistas’ de los modelos investigativos existentes” que consideraban a los medios como generadores de un mecanismo directo de estímulo-respuesta. En cambio, el CSSS entendió los medios como fuerzas políticas y sociales que tenían una influencia directa, sutil y hasta imperceptible.
- En segundo término, los Estudios Culturales británicos “desafiaron las nociones que asumían que los textos de los medios de comunicación eran portadores de significados ‘transparentes’”; para ello llamaron la atención, de modo insistente, sobre la potencialidad estructurante que cada medio posee, incluido el lenguaje [...].
- En tercer lugar, los Estudios Culturales también rompieron en sus comienzos con “las concepciones pasivas e indiferenciadas de ‘audiencia’” por cuanto se propusieron un examen detallado de la variedad de formas en que los mensajes son decodificados por miembros del público con orientaciones sociopolíticas diferentes.
- En cuarto término, el Centro rompió con la noción que entendía la cultura de masas como un fenómeno indiferenciado y, en cambio, desde el principio concibió a los medios masivos como soportes y difusores de “las definiciones y representaciones ideológicas dominantes”. Como en sus otras tres innovaciones teóricas, los Estudios Culturales británicos han mantenido, a lo largo de los años, su oposición a la noción monolítica de cultura de masas contra la que reaccionó en sus comienzos (Schulman, 1993).

En el contexto del surgimiento de la Nueva Izquierda en la Inglaterra de la posguerra, el movimiento socialista, cuyas banderas más notables fueron las luchas contra el imperialismo y el racismo, la nacionalización de las principales industrias y la abolición de los privilegios económicos y educativos, el desarme nuclear y el enriquecimiento de la vida social y cultural de la clase obrera, a través

de una crítica al Informe Pilkington aparecido en su revista antes de disolverse en 1961,

[...] influyó con éxito en las políticas gubernamentales para las comunicaciones de masas [...] al proponer reordenar la situación de la radio en la Gran Bretaña [...] y exigir un sistema comunicacional que diera más espacio a la cultura de masas y que abandonara las distinciones elitistas entre alta y baja cultura, pues argumentó que “todas las formas de expresión tienen su propia validez y son merecedoras de una apreciación seria”. Al mismo tiempo, cuestionó las afirmaciones de algunos directivos de la televisión que consideraban el arte popular como mero escapismo y exigió la inclusión de programas sobre deportes, comedia, jazz, música popular y concursos, contra la predilección de la British Broadcasting Corporation —BBC— por darle al público “algo más de lo que desea” (Schulman, 1993).

Mirando a nuestra realidad próxima, podemos aventurar la hipótesis de que pensar la modernidad desde la comunicación se ha convertido en tarea clave de los estudios culturales latinoamericanos de la globalización. Esto es coherente con sus opciones originales, dado que “las culturas populares, son la larga matriz de la actual cultura mass-mediada, esto es, la agenciada por los medios de comunicación” (Martín-Barbero, 2004). Justamente Martín-Barbero señala, en su comentario a Herlinghaus, que es en la periferia latinoamericana donde se producen rupturas, apuestas y desplazamientos epistemológicos que se enfrentan al universalismo formal y especulativo, a sus discursos hegemónicos, mediante una intermediación fecunda: las narraciones constitutivas de la heterogeneidad cultural.

En la historia de nuestras subjetividades tanto las narrativas como la imaginación han sido fundamentales, por encima de la discursividad normativa y ordenadora, donde se hacen cómplices el cristianismo, la Ilustración y el pragmatismo de la globalización: la tensión entre ellas es vital para la comprensión de nuestros conflictos y movimientos sociales. Estamos hablando de narraciones populares que pasan a través de diversos géneros y que hablan en lenguajes

configurados en términos audiovisuales, audio-orales, dramatizados, en los cuales afloran permanentemente la emotividad, múltiples formas corporales de comunicar y sensibilidades elementalmente humanas. Allí se articulan relatos nacionales con rostros que expresan sus íntimos deseos de felicidad, amor y justicia. Allí se representan las ciudades latinoamericanas y sus habitantes que reconocemos por los mismos protagonistas de nuestra cotidianidad excluyente y violenta. Todas las narraciones anteriores presentadas asimétrica y transversalmente, atravesadas por conflictos que se mueven de la misma forma que las prácticas interculturales, dislocadas con relación a los ejes que habitualmente muestran los discursos de la racionalidad formal.

Mientras el discurso tiende, según Foucault a la codificación, especialización e institucionalización, es la narración (popular) la que habita los márgenes de los sistemas discursivos, la que sabe aprovecharse ágilmente de elementos y espacios tanto propios como ajenos, [la que produce] frente al post-colonialismo, “estrategias de descolonización epistemológica, sin por ello despedir la modernidad como horizonte” y yendo más allá: de “un marco de historización para pasar de un postulado filosófico de identidad a una ‘atención retórica’ hacia las identidades narrativas que permiten resignificar la experiencia del ser modernos [...]”

Nos interesa pensar en los intersticios de lo discursivo y lo “no-discursivo”, un concepto paradójico de narración que posibilite descubrir en los imaginarios sociales unas lógicas propias de figuración, saberes narrativos ya no meros apéndices del “discurso” y el registro del “macrorelato” [...] Saberes otros que se producen en los niveles de la corporeidad, la recurrencia y la acción mimética, aquellos saberes que actúan, en palabras de Arendt, como “asuntos humanos” [...] No hay modo de comprender el presente sin comprender-explicar lo cultural como diversidad de discursos, narraciones e imaginarios en conflicto. [...] Hay una tarea conceptual que el postestructuralismo de los centros no asumió: pensar una hermenéutica comunicacional que interprete las nuevas experiencias que se viven desde las diferentes estrategias y tácticas de participación y reterritorialización simbólica del mundo de hoy (Martín-Barbero, 2004).

Armand Mattelart recoge el hilo histórico que propone en un texto de 1997, que nos lleva a ver cómo desde comienzos de los sesenta “lo cultural se erige en el centro de una tensión entre mecanismos de dominación y resistencia. El interés por la dialéctica entre resistencias y dominaciones explica también la importancia que cobró poco a poco, dentro de los *cultural studies*, el estudio de los medios de comunicación social”. (Mattelart, 1997) Los aportes originales de los investigadores del CSSS consisten en recuperar tanto al emisor como al receptor superando el estructuralismo francés encerrado en el análisis de textos, de la mano de Gramsci, ir más allá de las versiones mecanicistas de la ideología en el marxismo, y sobrepasar la sociología funcionalista norteamericana de los medios de comunicación social.

La clave fundamental fue el tema de la recepción, entendiendo que es allí donde se producen las interacciones en los consumos de medios, rompiendo el modelo estímulo-respuesta y poniendo en su lugar el interés renovador de la relación entre ideología de los medios y actividad de las audiencias. El texto seminal es *Encoding-decoding* de Hall (1977) en el cual los dos asuntos que constituyen el eje del pensamiento comunicativo posterior (también en América Latina) son: el retorno del sujeto, que abre la reflexión sobre la subjetividad y la intersubjetividad y el papel central de las relaciones de poder en la comprensión del campo.

A mediados de los años setenta la atención se centra en poner las bases de una economía política de la comunicación centrada en el tema de las industrias culturales (cfr. revista *Media, Culture and Society*, Garnham, 1979) y en “considerar que lo material, lo económico y lo ideológico constituyen tres niveles, distintos en una perspectiva analítica, aunque entrelazados en las prácticas sociales concretas y el análisis concreto” (Garnham, 1979). Este enfoque no había despertado el interés de los *cultural studies* británicos, poco afectos a los desafíos de los flujos culturales transnacionales. En adelante, se tratará de salir de los análisis inmanentes de segmentos de textos a la observación y comprensión de públicos reales. Es decir, escapar a la fascinación

semiológica y ver qué pasaba en el ámbito de las relaciones con los medios al interior de la familia (Morley, 1980).

Los diagnósticos etnográficos muestran en el terreno los procesos de recomposición y multiplicación de las identidades mediados por consumos culturales en los cuales los receptores encuentran placer; no cabe duda de que los medios reconfiguran el funcionamiento del espacio público y exigen tomar en cuenta nuevos factores, entre los cuales son determinantes la mundialización de la cultura, la multiplicidad de coordenadas que redefinen los paisajes sociales y el papel de los actores sociales, la transformación silenciosa que producen las migraciones, la masificación y fragmentación en paralelo de las audiencias que altera las estructuras y representaciones de los Estados-nación, así como de la cultura nacional.

Este giro en los enfoques temáticos y metodológicos va de la mano de una crisis en las lecturas de la sociedad civil por parte de los movimientos de izquierda y los intelectuales de la cultura obrera. Admitir que las nuevas generaciones (los *hijos de la libertad* según Beck) prefieren a Madonna y Kundera, las cadenas privadas de televisión a las públicas y la diversión mediática a la abnegación del trabajo, además de irritar y escandalizar, conlleva un reconocimiento de ciertas rupturas con la escuela de Frankfurt y un nuevo interés, liberado de los tabúes ideológicos, por el tema del placer en la recepción (Ang, 1985).

En la década de los noventa algunos investigadores retornan a la sociología de los medios de comunicación, articulándola a las nuevas tendencias de los estudios de audiencias y sociedad del consumo. Otros reivindican la producción teórica atravesada por modelos de orientación filosófica y culturalista. Finalmente, surge la hipótesis del agotamiento del paradigma de los *cultural studies* en el capitalismo contemporáneo, en la medida en que la cultura hace parte de circuitos mercadológicos y publicitarios y exige, de modo correlativo, la invención de nuevas modalidades de estudios interdisciplinarios y la nueva integración de la dimensión económica en la manera de pensar la cultura.

Es importante destacar que en este recorrido se superan las teorías deterministas de los sesenta y setenta, que veían al receptor como un sujeto pasivo, presa de los efectos directos de los medios masivos; en coherencia con el giro epistemológico de *retorno al sujeto* se concibe un *individuo activo*. Las reservas surgen cuando se trata de entender su ambigua libertad, por cuanto se limita a ser un consumidor en medio del terreno enteramente manejado por los intereses financieros de inmensos conglomerados industriales transnacionales. No se pueden subestimar las determinaciones sociales y económicas en el campo cultural y de la comunicación, cuya consecuencia sería la representación de una sociedad transparente por efecto de mecanismos de la tecnología operacional y la autorregulación del mercado, dejando de lado la acción de la sociedad civil organizada y el papel de las políticas públicas elaboradas en defensa del interés común.

¿Puede quedar reducida la libertad del telespectador a decodificar los productos de una industria que ocupa una posición hegemónica en el mercado? ¿No habría que concebirla también como la libertad de ver y entender los productos de culturas no hegemónicas, empezando por la propia? ¿No equivaldría acaso la apología del espectador y consumidor supuestamente libre a una eliminación del ciudadano demócrata, incapaz de apropiarse colectivamente las redes y medios de producción de la cultura y la comunicación? ¿O es que la única modalidad de resistencia a las leyes del mercado competitivo, en términos del neoliberalismo, consiste en retirarse del mismo, en vez de tomar la palabra para impugnar las catástrofes que produce? Sin duda es necesario hoy volver a invertir en interrogantes que se abandonaron demasiado rápido y en apuestas teóricas trabajadas con mayor rigor para intentar responderlos.

En suma, aunque los estudios culturales produjeron una saludable reivindicación del enfoque cultural para hacer una lectura crítica de la sociedad, las transformaciones ocurridas en los últimos treinta años convierten la noción de cultura en instrumental y funcional ante la necesidad de regulación social del nuevo orden mundial, bajo el peso de los nuevos imperativos de gestión simbólica de los ciudadanos y consumidores por los Estados y las grandes unidades económicas. El

radicalismo original no impide hoy su utilización por publicitarios, empresarios o administraciones en busca de herramientas de dominación social que les sirvan para la conquista de nuevos mercados y públicos o la puesta en práctica eficaz de políticas públicas y mecanismos de control social. Para que no se queden en moda efímera, y para luchar contra el peligro de la “ingeniería cultural”, se necesita un remozamiento de la reflexión crítica y nuevas articulaciones disciplinarias que logren superar todos los academicismos, estando atentos a los desplazamientos de las fronteras disciplinarias, intentando articularlos de un modo distinto con la economía política de las comunicaciones, con los conocimientos de una cierta geografía cultural, haciendo conexiones con la ciencia política y con la sociología de la educación y la familia. Se podrían tal vez abrir perspectivas renovadas y ampliadas, que tomen en cuenta los procesos de poder (bajo una versión diferente de la de su restricción-disolución en imperceptibles micro-poderes) y reflexionen sobre las modalidades contemporáneas de socialización, en condiciones de crisis, de la institución escolar y de recomposición de las estructuras familiares. El peso de la dimensión simbólica en los procesos de dominación social abre un inmenso y estimulante campo de trabajo. Su contribución será tanto más fecunda en la medida en que logren reanudar con una voluntad crítica arraigada en importantes desafíos sociales y renueven la imaginación interdisciplinaria, que fue la causa de su productividad.

El postulado de un campo de estudios de la Comunicación-Educación en la Cultura queda planteado como un desafío: *la opción de la re-existencia*. El concepto de re-existencia, en Consuelo Pabón, repotencia la palabra resistencia, entendiendo que se trata de interactuar con las prácticas que nos moldean, restringen y constriñen, hacia un único camino de vida, que más que llevarnos a existir, elimina nuestras posibilidades de existencia con acciones que nos niegan; re-existir quiere decir posibilitar otras formas, vías y escapes que lleven a volver a vivir y posibilitar nuestra existencia como humanidad. Este concepto tiene que ver con el paso por una experiencia de muerte y volver de ella; en este caso buscamos la re-existencia como posibilidad de afirmación de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. London: Verso.
- Ang, I. (1985). *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. London: Methuen
- Appadurai, A. (2000). *La modernidad descentrada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barreda, G. (1983). “Oración cívica. Recitada el 16 de septiembre de 1867. En: Terán, O. (ed.). *América Latina: positivismo y nación*. México DF: Ed. Katún.
- Baudrillard, J. (1988). “Symbolic exchange and death”. En: Poster, M. (ed.). *Selected writings*. Cambridge: Polity Press.
- Beverly, J. (1996). “Estudios culturales y vocación política”. En: *Revista de Crítica Cultural*, 12. Santiago de Chile, julio.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision*. Paris: Liber editions.
- Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Castro, S. (2002). “La historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad. Reflexiones desde América Latina”. En: Flórez & Millán (eds.). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. Bogotá: CEJA.
- Castro-Gómez & Mendieta, E. (1998). “La translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización”. En: *Teorías sin disciplina. latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Angel Porrúa.
- De Certeau, M. (1990). *L’Invention du quotidien, Arts de faire*. Paris: Gallimard, Folio Essais.
- Dussel, E. (1992). *1492, El encubrimiento del Otro*. Bogotá: Anthropos.
- Escobar, A. (2004). “Más allá del tercer mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización”.

Revista Nómadas, 20. DIUC. Bogotá, abril.

- García-Canclini, N. (1999). "El consumo cultural: una propuesta teórica". En: Sunkel, G. (coord.). *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Garnham, N. (1979) *From cultural to creative industries. An analysis of the implications of the "creative industries" approach to arts and media policy making in the United Kingdom*. En *Media, Culture & Society. A Critical Reader*. London: Sage
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- González, J. (2005). "El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica". *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 3(2). Manizales, Colombia, julio-diciembre.
- Goodenough, W. (1976). "Multiculturalism as the Normal Human Experience". *Anthopology and Education Quarterly*, 7(4), pp. 4-6.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. Roma: Einaudi.
- Gupta, A. & Ferguson, J. (1997). "'Beyond Culture': Space, Identity and the Politics of Difference". En: *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology* (pp. 33-51). Durham and London: Duke University Press.
- Hall, S. (1981). "Encoding/decoding". En: Hall et ál. (eds.). *Cultura, media, language*. London: Hutchinson.
- Hall, S. (1972). *On ideology: Cultural Studies 10*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Hall, S. & Jefferson, T. (eds.). (1976). *Resistance through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: the meaning of style*. London and New York: Routledge.
- Herlinghaus, H. & Walter, M. (1994). *Postmodernidad en la periferia*.

Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural. Berlín: Langer Verlag.

Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Harmondsworth: Penguin.

Larrain, J. (2005). *¿América Latina moderna?*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Martín-Barbero, J. (2004). "Narraciones sociales y mediación intercultural. El trabajo intermediador de Hermann Herlinghaus". *Revista Nómadas*, 20. Bogotá, DIUC, abril.

Mato, D. (coord.) (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Ceap, Faces, Universidad Central de Venezuela.

Mattelart, A. & Neveu, E. (1997). La institucionalización de los estudios de la comunicación. Recuperado de: <http://www.periodismo.uchile.cl/talleres/teoriacomunicacion/archivos/institucionalizacion.htm>

Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Morley, D. (1980). *The nationwide audience*. London: British Film Institute.

Richard, N. (1998). "La intersección de los estudios culturales y de la crítica cultural: saberes académicos y texto crítico". *Revista de Crítica Cultural*, Universidad Arcis, Santiago de Chile.

Schulman, N. (1993). "Conditions of their Own Making: An Intellectual History of the Centre for Contemporary Cultural Studies at the University of Birmingham". *Canadian Journal of Communication*, 18(1).

Thompson, J. (1990). *Ideology and modern culture*. Cambridge: Cambridge Polity Press.

Thomson, E. (1963). *The Making of the English Working Class*. New York: Vintage.

- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Veliz, C. (1984). *La tradición centralista de América Latina*. Barcelona: Ariel.
- Wallerstein, I. (coord.). (1996). Abrir las ciencias sociales. En: *Informe de la Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales*. México D.F: Siglo XXI Editores.
- Williams, R. (1965). *The long revolution*. London: Penguin.
- Zuleta, M. (2004). “El lenguaje personal nietzscheano: Michel Foucault y los estudios culturales latinoamericanos”. *Revista Nómadas*, 20. Bogotá, DIUC, abril.

CAPITULO V.

VIVIR BIEN/BUEN VIVIR CON LOS OTROS. PERSPECTIVA POLÍTICA DE LA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA

Aura Isabel Mora

La perspectiva del Vivir Bien/Buen Vivir es una apuesta de los pueblos originarios de América Latina que recupera los saberes y cosmovisiones propios de diversos pueblos ancestrales; los enfoques más conocidos son los de Vivir Bien de Bolivia y el Buen Vivir de Ecuador, que han inspirado las Constituciones Políticas de estos dos países, transformando su política pública. Nutren también esta perspectiva las nociones del pensamiento y las cosmovisiones Maya en México y Guatemala; Mapuche en Chile; Guaraní en Paraguay y Bolivia; Achuar en la Amazonia Ecuatoriana; Kolla en Argentina, y la de los pueblos ancestrales del Cauca en Colombia, a través de planes de vida, entre otras acciones.

Las cosmologías ancestrales no son el único nicho de pensamiento de esta perspectiva; los movimientos ecologistas, ambientalistas y conservacionistas también han realizado un llamado de alerta en relación con los modelos de producción económica que predominan hoy. Las corrientes nombradas critican profundamente al sistema capitalista y su despliegue extractivista que parte de programas de desarrollo implementados en todo el mundo. Las teorías de decrecimiento, hijas de las discusiones ambientales, se dan en la medida en que la crisis ambiental lleva a cuestionar los paradigmas que han impulsado el crecimiento económico a costa de la naturaleza: “la crisis ambiental se hace evidente en los años sesenta, reflejándose en la irracionalidad ecológica de los patrones dominantes de producción y consumo y marcando los límites del crecimiento económico” (Leff, 2007, p. 17). De

esta manera, se inician un debate y un movimiento alrededor del rescate de lo que llamarían los ecologistas y ambientalistas la Pacha Mama, la Madre Tierra en términos ancestrales. Cerca de esta postura, aparece en Europa el discurso del desarrollo sostenible²⁰ y sustentable, que fue configurando una nueva visión de desarrollo y de desarrollo humano integrando la naturaleza, pero que fue al mismo tiempo resignificado por las corporaciones multinacionales²¹ para seguir contaminando desde una perspectiva supuestamente ambiental o de responsabilidad social ambiental. A pesar de ello, el pensamiento ambiental emerge como un saber integrador de la diversidad, de otros valores éticos diferentes a los de crecimiento económico, de otros procesos ecológicos, tecnológicos y culturales que hacen un llamado a replantear las formas de producción y consumo de la sociedad capitalista.

Las corrientes humanistas y filosóficas que nutren las ideas del Vivir Bien/Buen Vivir también han puesto en discusión el modelo de vida centroeuropeo. Por ejemplo, Adriana Roque configura una *propedéutica del vivir*: “[después] de mi primera aproximación a Spinoza, tuve la sensación de que con su *Ética*, y para efectos mayores con todos sus escritos, nos estaba dando una propedéutica de la vida, pero ahora creo más fervientemente que lo que nos da es más bien una propedéutica del vivir” (Roque, 2008, p. 5).

Otras fuentes humanistas que pueden aportar a la perspectiva las plantea Alberto Acosta²² en el prólogo que elabora para el trabajo

²⁰ El discurso del desarrollo sostenible aparece formalmente en la Conferencia de la Naciones Unidas para el Ambiente y el desarrollo, realizada en Rio de Janeiro en 1992.

²¹ Las empresas integraron los discursos de la ecología e integraron los potenciales de la naturaleza y los redujeron a recursos en la valorización del mercado como capital natural, en este sentido todo los principios éticos, los valores culturales, las potencialidades del hombre son funcionales al capital humano. Según Arturo Escobar, el discurso de desarrollo sostenible se inscribe en una política de representación con nuevas palabras pero con viejas prácticas (1995) que destruye las identidades culturales para asimilarlas a las lógicas del mercado como estrategia de poder apropiarse de la naturaleza como medio de producción.

²² Alberto Acosta es político ecuatoriano, intelectual de los movimientos antiglobalización

de *SumakKawsay/Cultura de la Vida* de Atawallpa Oviedo Freire (s.f.), donde esboza que hay otras aproximaciones de pensamiento filosóficos incluyentes emparentados con la perspectiva del SumakKawsay, en tanto cultura de la vida, y que estos han sido conocidos y practicados en diferentes periodos y en diversas regiones del mundo; destaca los aportes de Mahatma Gandhi y Vandana Shiva, por cuanto han contribuido a reconstruir y construir esfuerzos colectivos de formas de organizar la vida diferentes a la hegemónica.

En este cambio de época, hay un llamado de la Madre Tierra: “después de más de dos mil años de la experiencia de civilización y ciencia teológica, basada en el materialismo mecanicista y dogmático, la humanidad tiene el desafío de retomar el sendero de las antiguas culturas cósmicas u holísticas” (Oviedo, s.f., p. 21); siguiendo al autor, la crisis civilizatoria nos exige mirar hacia atrás para hallar pistas de organización de la vida en los pueblos que lograron altos niveles de convivencia armónica con su entorno y consigo mismos. Oviedo fortalece la idea de que la humanidad debe abrirse a la inteligencia cósmica y sagrada para despertar en una conciencia integrativa-sistémica-holística, a la que ha llamado *cosmoconciencia*:

Los abuelos de sabiduría de este tiempo dicen que estamos viviendo un periodo crítico, en donde la humanidad tiene la oportunidad de saltar, o no, a otro estado del espíritu o de la conciencia, las guías ancestrales siempre hablaron de que en este tiempo se produciría un despertar espiritual mundial de una nueva conciencia. Concepción distinta a las catastróficas y apocalípticas que nos quiere vender la televisión, más bien, todas aquellas “profecías” y simbolismos cíclicos de los pueblos se están cumpliendo ya en todos los rincones del planeta (Oviedo, s.f., p. 22).

El llamado de la Madre Tierra promulga que “todos los humanos se asuman como hijos de cada tierra en particular y no sigan sintiéndose desarraigados (mestizo), porque sus ancestros sean

y Buen Vivir, forma parte del gobierno del presidente Rafael Correa como ideólogo de la Revolución Ciudadana, y es ahora crítico del gobierno de Ecuador.

africanos, europeos, asiáticos o indo americanos, o que los indígenas de una región se crean los únicos herederos de una tradición, pues la tradición solar y lunar corresponden a todos los hijos del Alma Mater Terra, aunque con formas singulares y locales, ella no pertenece a ningún pueblo en especial, superior, delegado o ‘elegido’ por Dios para gobernar el planeta” (Oviedo, s.f., p. 25). En este orden de ideas, y siguiendo a Oviedo, la perspectiva del Vivir Bien/Buen Vivir no pertenece a ningún grupo, colectivo o comunidad en especial, sino a todos, para construir proyectos equitativos que ayuden a eliminar la discriminación entre los seres y a potenciar el ejercicio de la libertad, entendido como la construcción del vivir bien de todos, que implica erradicar las formas de racismo, etnocentrismo, nacionalismo y todas aquellas ideas de clase y distinción que ponen a unos seres en una posición superior a los demás.

En esta perspectiva, sentimos y pensamos (corazonamos) que para crear cosmidades activas que recuperen las tradiciones milenarias de los pueblos y proyectarlas en estos tiempos de reordenamiento, no importa si su color es rojo, amarillo, negro, o cualquiera del arco en el cielo; lo importante es que se interrelacione con la especificidad de la posición geográfica en la que vive y se sienta en comunión (cósmica comunión) (Oviedo, s.f., p. 24).

El concepto de *cosmidad* es la comprensión de lo cotidiano en estrecha relación con el caminar del universo mismo en cada uno de los habitantes del planeta, es decir, es la producción misma de la comunicación desde y para la cultura. Estas nuevas producciones de sentido ayudan a establecer la armonía y el equilibrio: “[la] verdad cósmica es la verdad de la vida, y los pueblos solares y lunares ya lo vivieron por muchos siglos, y ella existe en los genes y en la memoria espiritual-natural de cada uno” (Oviedo, s.f., p. 25). Esta perspectiva implica des-aprender y volver a aprender para producir un mundo para todos y para todas.

La perspectiva política de la Comunicación-Educación se produce en giros de sentidos que implica producir, desde las nuevas propuestas

de *cosmunidad* y *cosmoconciencia*, un *sentido común* diferente al de la acumulación o las prácticas individualistas.

VIVIR BIEN/BUEN VIVIR DESDE UNA MIRADA DE LOS PUEBLOS ANDINOS Y UNA CRÍTICA AL DESARROLLO

El proceso de transformación de ciertos pueblos originarios de América Latina, a partir de su proclama de Vivir Bien/Buen vivir, ha tenido una repercusión importante en otras latitudes, en la medida en que esta perspectiva se convierte en un paradigma que logra disputar la política, el territorio y la vida social, en general, a partir de la idea de desarrollo²³. El paradigma de Vivir Bien/Buen Vivir está sustentado en las prácticas cotidianas de respeto de la relación armónica y el equilibrio con los mundos de la vida, entendiendo que todo está interconectado. Los pueblos originarios de América Latina proponen un pensamiento-otro que, en palabras de Fernando Huanacuni²⁴, consiste en que “hay una propuesta diferente de vivir, de ahora en adelante, ya que las ideologías del mercado mundial, el crecimiento económico, el cooperativismo, el capitalismo y el consumismo que son producto del paradigma occidental, son en diverso grado la causa grave de la crisis social, económica y política” (Huanacuni, 2010, p. 11) que sufre de manera generalizada el planeta.

La perspectiva del Buen Vivir/Vivir Bien no es una perspectiva totalizante ni tampoco intenta ser la única, simplemente busca dar

²³ Cabe anotar que se entiende el concepto de desarrollo desde la perspectiva occidental y como producto derivado de los ideales de progreso lineal, crecimiento económico y desarrollo tecnológico, como telos de los países, luego de la Segunda Guerra Mundial.

²⁴ Fernando Huanacuni Manani es aymara de origen y de práctica. Director ceremonial del Estado Plurinacional de Bolivia en el Ministerio de Relaciones Exteriores. Trabaja en la cancillería boliviana y además está dedicado a recuperar los principios y sabidurías ancestrales con el objetivo de poderlas comunicar: internamente, para recordar quiénes somos, y externamente, para explicar el proceso que se está desarrollando en Bolivia (Ver <http://www.newfield.cl/newsletters-antiguos/una-buena-vida>).

unos referentes y coloca en discusión los postulados del desarrollo respecto a la calidad de vida, que son los que se han tomado en cuenta para pensar los modelos de sociedad capitalista: “[el] desarrollo fue una categoría creada por dicho modelo, tomada por el gobierno más poderoso después de la Segunda Guerra Mundial, el de los Estados Unidos [...] y transferida al mundo con una ágil propaganda infundida desde los medios de comunicación e implantada en la educación” (Chaparro, 2015, p. 27), así como también en las políticas nacionales de América. La producción de una noción de cultura a partir de un pensamiento único ha estado orientado a provocar una racionalidad económica que ha permeado todas las relaciones sociales, desde las individuales hasta las colectivas.

Varios autores, como Chaparro (2013), Escobar (1998 y Mejía (2014) concuerdan que, antes de la Segunda Guerra Mundial, el concepto de desarrollo no era una premisa para los países latinoamericanos, asiáticos o africanos; después de la guerra, hasta la actualidad, se convirtió en el horizonte del progreso, con el imaginario de producir y vender. Ahora, ese imaginario es la idea hegemónica de la producción del sentido común que convirtió a los países “pobres” en países “subdesarrollados”. Chaparro lo expresa de la siguiente forma: “La sociedad del llamado tercer mundo dejó de desarrollar modelos originales e ingresaron [sic] a una larga época de estancamiento histórico” (Chaparro, 2015, p. 26). El concepto de desarrollo prevalece aún enraizado en las políticas mundiales que ordenan los programas de gobierno de los países subdesarrollados pero, al mismo tiempo, el desarrollo tiene fisuras y vacíos que están en plena discusión.

Como en la Colonia, la implantación del desarrollo se levantó sobre la exclusión, no solo de las comunidades ancestrales, sino además de las campesinas y populares, negando su pasado, su historia y su conocimiento. La expansión del desarrollo se realizó para generar condiciones necesarias para un estilo de vida moderno, que funcionó como modelo de progreso para la humanidad. En este orden de ideas, desde 1947, el desarrollo industrial y tecnológico se convirtió en la única forma de mirar el mundo y su forma de habitar, fue un momento en que

se impusieron un conjunto de categorías cuyo carácter se apoyaba en la lógica de la modernización de los países subdesarrollados. Una vez más se configura una matriz de poder que acuñará nuevos términos para reducir a las poblaciones llamadas periféricas, ahora subdesarrolladas, con prácticas de la Colonia.

Dichas prácticas coloniales no solo impusieron una idea de desarrollo, sino de conocimiento: los saberes ancestrales de los indígenas, afrodescendientes y otras etnias no entraban en la clasificación hegemónica de la matriz de poder; estos saberes fueron rechazados por el pensamiento desarrollado. Fue así como en el desarrollo unos saberes se sobrepusieron a otros, y se trató entonces de una perspectiva cognitiva de los conocimientos *euronorteamericanos*²⁵ como únicos válidos para pensar la vida, y una naturalización por parte de los sujetos de ver esta matriz de poder como algo incuestionable y que debía ser implantado en todas las poblaciones del mundo. Se consolida aquí una concepción de humanidad en la que se encuentra una clara diferencia entre gentes superiores y gentes inferiores, racionales e irracionales, civilizadas y primitivas, tradicionales y modernas, que va a operar nuevamente, con la misma lógica de la Colonia, en los inicios del desarrollo en el siglo xx.

Aníbal Quijano plantea que con la aparición de América: “el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y el colonialismo y la modernidad se instalan, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder” (2007, p. 94), que permite que este orden hegemónico no sea cuestionado. Con las transformaciones propias del capital, y después de dos guerras mundiales, se consolidan otros núcleos de poder, con otra matriz más poderosa, una que controla el trabajo, la explotación de los recursos naturales, la reproducción de las especies y el conocimiento: “El control del trabajo es la base sobre la cual se articulan las relaciones de poder” (Quijano, 2007, p. 97); por eso, para entrar al nuevo orden, es necesario que todos entren al mundo del trabajo industrializado.

²⁵ Se entiende con esta expresión el tránsito de la idea de progreso a la de desarrollo a partir de postalados europeos y norteamericanos.

La configuración de un nuevo orden mundial conllevó una propuesta de desarrollo que implicaba “altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de agricultura, rápido crecimiento de la producción material, [...] adopción generalizada de la educación y los valores morales modernos” (Escobar, 1998, p. 20). En el discurso de Harry Truman en 1949, citado por Escobar en su tesis doctoral (1998), se parte de una idea de superioridad de su sociedad (la norteamericana), la cual se permite, con su acumulado de conocimiento, poner a disposición del mundo un programa de desarrollo: “basado en el trato justo y democrático [...] donde producir más es la clave para la paz y la prosperidad y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno” (Truman, citado por Escobar, 1998, p. 19). Después de sesenta años, los estudios de evaluación del desarrollo arrojan que los países en esa vía están al borde del desastre ecológico por culpa de la extracción a gran escala de los recursos naturales y la contaminación de un gran número de fuentes de agua por parte de la industria y la urbanización: los niveles de pobreza y violencia no disminuyeron sino que aumentan y el gran ideal de progreso que orientó el discurso del desarrollo se confronta ante un futuro complejo ambiental y socialmente violento y en medio de grandes procesos de exclusión. El desarrollo, como idea orientadora de la sociedad, surgió como un sueño que poco a poco se tornó en pesadilla: “Parece que el desarrollo hubiera logrado multiplicar al infinito los problemas sociales de Asia, África y América, basta una mirada superficial a los paisajes biofísicos, económicos y culturales de la mayor parte de los países sub desarrollados” (Escobar, 1998, p. 14). Hoy vemos en el mundo gran cantidad de ejemplos que soportan esta frase: crisis económicas, políticas y sociales no son temas aislados de un continente, sino indicios de una apuesta por el desarrollo que no se ha concretado.

Ante esta situación, el Buen Vivir/Vivir Bien se presenta como un ejercicio para apartarnos del desarrollo a partir de repensar y resignificar los sentidos que se producen y dominan la forma de vida actual (y desarrollista), donde impera el pensamiento unívoco, para desenmascarar la idea de desarrollo como único motor y horizonte de

la vida social:

El ejemplo de la resistencia de nuestros abuelos y abuelas, han logrado que sus hijos y nietos jamás hayamos renunciado a nuestros derechos y pese a las circunstancias adversas o las desfavorables condiciones jurídicas, políticas, educativas, sociales y hasta económicas, tampoco olvidaron el horizonte: “suma qamaña, sumakkawsay”, vivir bien, pero además, nuestros ancestros se aseguraron de transmitirnos este horizonte generación tras generación, por lo que hace cientos de años tuvimos siempre la capacidad de proponer y reclamar a los Estados y organismos internacionales el derecho inalienable de mantener la cultura y de recuperar la relación profunda con la tierra y el territorio (Huanacuni, 2010, p. 17).

Como lo evidencia la cita anterior, los pueblos originarios nos han enseñado que en las condiciones más difíciles han logrado mantener firmes sus saberes y conocimientos a través de la protección de su identidad y de sus formas de expresión; en cada momento de adversidad han sabido existir y re-existir, haciendo de la resistencia una pedagogía para mantener sus valores y principios que están arraigados a la Tierra.

EL VIVIR BIEN Y BUEN VIVIR

El siglo XXI está caracterizado por la inmersión del pensamiento de pueblos originarios en discusión con la propuesta de vida occidental; como señala Fernando Huanacuni, los términos utilizados en español para describir el *suma qamaña* (en aymara) o *sumakkawsay* (en quechua) son “Vivir Bien”, utilizado en Bolivia, y “Buen Vivir”, utilizado en Ecuador. Por su parte, Elvira Espejo²⁶, líder de novecientas mujeres del

²⁶ Elvira Espejo es una artista plástica y cantadora boliviana. Nació en el Ayllu Qaqachaka, provincia de Abaroa, Oruro. Es líder del movimiento de mujeres del textil, es tejedora y diseñadora de la moda aymara. Egresada de la Academia Nacional de Bellas Artes de La Paz, tiene experiencia en el uso de multimedia. Fue co-docente del curso “Lenguajes no escritos en los Andes”, en el programa Duke en los Andes (2005). Su primer libro de cuentos, *Jichha nã parl'ä: Ahora les voy a narrar*, fue finalista en el Concurso de Literaturas Indígenas de la Casa de las Américas en Cuba (1994)

textil en Bolivia y cofundadora de la Ciencia de la Mujeres, expresa que es necesario hacer una reflexión más amplia de los términos aymaras y quechua, pues no solo se puede hablar de Vivir Bien sino de la vida en plenitud o convivir²⁷: “La cosmovisión de los pueblos originarios está en las relaciones de equilibrio y armonía, por lo que *qumaña* se aplica a quien sabe vivir [...] el término *suma qamaña* se traduce como vivir bien, pero este no explica la real magnitud de su significado” (Huanacuni, 2010, p. 15). Por eso es necesario recurrir a la traducción de los términos originales en ambas lenguas, y además sumar a ellas las de TekoKavi, del pueblo guaraní, poco nombrado en la episteme del Vivir Bien/ Buen Vivir.

Desde la cosmovisión aymara, del *jara mara aru* que significa “voz o palabra del inicio de los tiempos y *jaqiaru* de la lengua aymara que también significa “voz-palabra de la gente”, Huanacuni indica que *suma qamaña* se traduce de la siguiente forma (ver Huanacuni, 2010):

- *Suma*: plenitud, sublime, excelente, magnifico, hermoso.
- *Qamaña*: vivir, convivir, estar siendo.

Es decir, la traducción de *suma qamaña* que más se aproxima es “vida en plenitud”. Actualmente se traduce en “Vivir Bien”.

Por otro lado, la traducción del quechua (*runa simi*) es de la siguiente manera:

y luego publicado en Bolivia por Casa y Unicef. Entre sus otras publicaciones está el libro *Sawutuq parla* (2005), cuentos sobre los orígenes del textil en los Andes. Tiene en elaboración un libro de poemas en aymara y, en prensa, el libro *El Andes desde el textil*. Tuvo varias exposiciones de sus obras: en la Alianza Francesa de La Paz (2002), en la Galería del Tapado (La Paz, 2003), fue parte de “Martes 13” en la Galería de la Academia Superior de Bellas Artes (La Paz, 2004), y tuvo la exposición personal *Elvira Espejo Ayca, Arte que nace del altiplano*, en la Galería Tadeco (La Paz, 2005). También ha expuesto sus obras a nivel internacional. Tiene experiencia adicional en el diseño y la realización de “las tullmas” (trenzados para el cabello) para la pasarela internacional de la francesa, Elizabeth Johnston, en las ciudades de La Paz (Museo Nacional de Etnografía y Folklore), Sucre y Santa Cruz de Bolivia, en Mayo y Junio de 2003. Elvira Espejo es miembro del Directorio de ilca (Instituto de Lengua y Cultura Aymara).

²⁷ Entrevista realizada a Elvira Espejo el 23 de mayo de 2015 en La Paz, Bolivia.

- *Sumak*: plenitud, sublime, hermoso(sa) superior.
- *Karwasay*: vida, ser estando.

Por lo tanto, como plantea Huanacuni, *suma qamaña* o *sumakkarwasay* es el proceso de la vida en plenitud, la vida en equilibrio material y espiritual, el camino y el horizonte de la comunidad es alcanzar el *suma qamaña* o *sumakkarwasay*, que implica primero *saber vivir* y luego *convivir*. Saber vivir implica estar en armonía con uno mismo, estar bien o *sumangaña*, y saber relacionarse y convivir con todos los seres.

Víctor Hugo Colque Condori, boliviano, plantea que en sus búsquedas sobre esta episteme hay quienes plantean que el *suma qamaña* no tiene traducción al castellano como Vivir Bien: “La expresión de vivir bien es una pálida metáfora que tiende a reducir antropocéntricamente su significado, por lo que sería mejor la expresión de Criar la vida” (Colque, 2013, p.17). De este modo, se nota un debate andino sobre las interpretaciones del Vivir Bien/Buen Vivir. En el planteamiento de Huanacuni, la cosmovisión indígena que tiene también su base lingüística en *suma qamaña* es el “proceso de la vida en plenitud, la vida en equilibrio material y espiritual donde la magnificencia y lo sublime se expresan en armonía con uno mismo y luego saber relacionarse, convivir con todas las formas de existencia” (Huanacuni, 2010, p. 15). El autor está trazando una ruta de la manera en que el pueblo aymara concibe el Vivir Bien como la producción de sentido en torno a estar bien con los demás humanos y seres del planeta, pero aludiendo a la importancia de que estar bien con los demás depende de estar bien con uno mismo. Ahora, este planteamiento de Huanacuni no quiere decir que los indígenas posean *per se* esta condición, sino que todos se encuentran en la búsqueda de ella.

Dentro de los intelectuales que contribuyen a esta episteme se encuentra Josef Estermann²⁸, quien esboza la idea del nacimiento

²⁸ Filósofo y teólogo conocido por sus estudios en el campo de la interculturalidad de las filosofías de Abya Yala (América) y de la cosmovisión andina. Vivió en Perú y Bolivia, y

de la *Pachasofía andina*, que se refiere a un universo ordenado que se relaciona con la filosofía para proyectar un mapa del trayecto de la sabiduría milenaria de la población indígena de los Andes, plasmada en su cosmovisión. Para este autor, dentro de la propuesta de Vivir Bien/ Buen Vivir se pueden encontrar doce elementos de la Pachasofía:

a. Todo tiene vida, nada es inerte. Implica que el universo no es una máquina gigantesca que se mueve según las leyes de la mecánica, sino que la Pacha es un organismo vivo en el que todas las partes están relacionadas entre sí, en constante interdependencia y cambio.

b. Los llamados recursos naturales como la tierra, el aire y el agua, los minerales, la energía solar, eólica y geotérmica no son simples recursos que están a disposición del ser humano, sino seres vivos, órganos en el gran organismo cósmico.

c. El ser humano no tiene mayor dignidad por ser mejor o superior a los demás seres vivos, sino por su lugar específico, por su función en este orden llamado Pacha. El ser humano para los andinos no es propietario ni productor sino cuidante (*arariwa*).

d. Vivir Bien es un modo de existencia que está en equilibrio con todos los demás elementos de la Pacha, Vivir Bien no es riqueza ni pobreza, no despilfarro ni escasez, no lujo ni carencia sino una vida en armonía con todos, tampoco se trata de vivir mejor, porque eso implicaría que otros seres vivirían peor.

e. El desarrollo en sentido humano se orienta en la colectividad y no en la individualidad, no existe desarrollo de unos pocos en desmedro o a costa de otros.

f. El desarrollo económico que para occidente es crecimiento, para el humano andino, es parte integral de todo un proceso holístico de mejoramiento y maduración al ritmo de desenvolvimiento orgánico de la Pacha.

recorrió América Latina desentrañando sus valores y propósitos.

g. El desarrollo para el mundo andino no es unidireccional ni irreversible, sino cíclico (en forma de espiral); en el Vivir Bien no necesariamente está por delante, en un futuro desconocido, puede estar atrás en un pasado por conquistar.

h. El desarrollo para el mundo andino, no es antropocéntrico ni antropomorfo. No puede haber crecimiento y mejoramiento para la humanidad en detrimento de la naturaleza.

i. Los recursos naturales sirven para mantener, conservar y fomentar la vida en general. Su explotación irreversible atenta contra el principio de reciprocidad y equilibrio cósmico. De acuerdo con la filosofía andina, un recurso solo puede ser usado, si hay una manera real de restituirlo.

j. Por lo general, cualquier proyecto de Vivir Bien, desde el punto de vista indígena, debe orientarse a los principios de compatibilidad ecológica, social, intergeneracional, pachasófica y cultural.

k. Para Vivir Bien desde el mundo indígena el progreso no se mide por el PIB, ni por indicadores cuantitativos sino por el Vivir Bien que incluye factores como la alegría, la fiesta, la celebración, la diversidad, la espiritualidad, la religiosidad y el ocio.

l. Hay momentos más propicios y menos propicios para empezar los proyectos en el Vivir Bien, hay que tomar en cuenta días intocables (eclipses y otros fenómenos) de la Pacha Mama, seguir los ritmos naturales y los ciclos vitales, sin romper los lazos de la relacionalidad, como son los padrinazgos, el compadrazgo, el ayni, los prestes, la reciprocidad religiosa, la responsabilidad trasgeneracional y trasmodal, los cambios del pachacuti y lo que es del orden cósmico o la justicia universal (Estermann, 2013, p. 38).

Analizando estos elementos que menciona Josef Estermann indican que el Vivir Bien tiene connotaciones diferentes al desarrollo, sea este desarrollo humano, sostenible o sustentable, aunque a veces se establezcan tenues conexiones (Estermann, 2013). Por otra

parte, el Buen Vivir plantea una temporalidad cíclica, distinta a la concepción de un tiempo lineal que va del presente al futuro, y que vuelve continuamente al pasado. Como lo expresa Hugo Colque, “la idea del Vivir Bien cobra sentidos profundos con la idea de una utopía retrospectiva haciendo referencia a la metáfora de la espiral y expresada por las características de la discontinuidad del (*pachakuti*)” (Colque, 2013 , p. 21); en estos términos, el Vivir Bien/ Buen Vivir interpela por el ideal de la vida de las personas, a la forma como organizan su vida en torno a la producción de dinero, que a su vez tiene una función de productor de sentido de vida, por los deseos y la desigualdad. El Vivir Bien es un horizonte para el futuro, pero también un horizonte de rescate del pasado que posee una gran apertura a producir sentidos colectivos en la producción cotidiana de la vida.

Como se ha dicho anteriormente, los pueblos originarios del continente de AbyaYala (América) están proponiendo un cambio en las maneras de relacionarse con el planeta; por ello, Bolivia y Ecuador realizaron un nuevo diseño institucional con el que se autoreconocen como Estados plurinacionales que conservan la diversidad cultural y promueven la convivencia armónica entre todos los seres de la naturaleza. Las disputas del movimiento indígena por la tierra, por el reconocimiento de su organización, por la autonomía ante las transnacionales, el reclamo por la propiedad colectiva y por el horizonte de Vivir Bien, encuentran un mayor apoyo en el mundo porque se constituyen en una respuesta ante la crisis de vida.

En Bolivia se conformó la Asamblea Constituyente el 6 de agosto de 2006 y avanzó hasta el 7 de febrero, cuando culminó con la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, en la que se establecen fines y funciones que orientan las políticas públicas en el horizonte del Vivir Bien. Se produjo allí un horizonte de sentido, es decir, de comunicación, que evidencia los primeros pasos hacia otros modos de vida que permiten salir de la forma única del desarrollo. Mario Rodríguez plantea que el horizonte de sentido que llamamos Vivir Bien/Buen Vivir no es un modelo a conquistar, sino brote y

crianza de aquello que difiere de lo dominante y hegemónico, que busca alternativas al desarrollo en las prácticas y modos de vida de la gente. “Desde ahí compartimos algunas instituciones, asombros y dudas, desde lo existente que nos ayuda a vigorizar ese horizonte de sentido al modo de vida y civilización mundializada en crisis; eso es lo que denominamos Vivir Bien/Buen Vivir” (Wayna Tambo, 2013, p. 27). El horizonte epistemológico del Vivir Bien ha generado buscar alternativas de un pensamiento y porvenir propio y con identidad.

La Universidad de Posgrado para la Investigación Estratégica de Bolivia, Upieb, y el Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología, Iseat, realizaron en 2012 un Diplomado en Nuevas Visiones del Desarrollo y el Vivir Bien. El grupo de docentes de la propuesta promovió discusiones acerca de las tensiones del desarrollo y la urgencia de una mirada crítica al Vivir Bien para reducir el riesgo de volverse un discurso único o de moda que impida su verdadera función, que es la transformación de las prácticas políticas, sociales y económicas de los países andinos. Como aporte a los presupuestos teóricos del Vivir Bien, el profesor Víctor Hugo Colque Condori, miembro del grupo de esta iniciativa, enuncia que el Vivir Bien no es exclusivo de una sola cultura o pueblo indígena, sino que responde a una diversidad de significados; aun así, hay un elemento significativo, y es que estas nociones surgen en sociedades predominantemente agrarias, como los territorios de Bolivia y Ecuador, por lo que el Vivir Bien/Buen Vivir nace de su forma de vida y organización que hace referencia a la vida rural:

La transición de un Estado Nación a un estado Pluricultural tiene su propia identidad bajo la noción del Vivir Bien, postulado que esta en discusión y debate en distintas disciplinas del conocimiento, por ello no hay un discurso homogéneo del Vivir Bien sino una sinfonía de voces. (Colque, 2013, p. 14).

La noción de Vivir Bien no es uniforme ni está definida por un concepto: “intelectuales con adscripción indígena entienden el Vivir Bien de distinta forma, también la noción aparece en otras corrientes

de pensamiento tales como las ecologistas, las posturas humanistas” (Colque, 2013, p. 17), De igual forma, la instalación del discurso en las políticas públicas de los países cuya Constitución Política está permeada por los principios y valores de Buen Vivir, establece epistemes diferentes, con lo que surgen algunas preguntas: ¿cómo accionar la normatividad propuesta desde el Vivir Bien?, ¿qué cambios hay de la anterior normatividad a la nueva con una visión diferente que implica el Buen Vivir?

En el caso boliviano, el gobierno de Evo Morales elaboró en el 2006 un Plan Nacional de Desarrollo que se convirtió en Política de Estado; se crearon en este periodo los ministerios de Autonomía, de Medio Ambiente y Agua, de Culturas y Turismo, donde hay un Viceministerio de Descolonización con una jefatura de Despatriarcalización, de Planificación del Desarrollo, y de Desarrollo Rural y de Tierras. Esta nueva estructura muestra un fuerte cambio que responde a pasar de una mirada neoliberal que pretende ser descolonizada, a la mirada del Vivir Bien. Es importante señalar que en el marco legal de las Constituciones Políticas de Ecuador y Bolivia se acuña un nuevo objetivo de desarrollo, como es el *sumak kawsay* (Vivir Bien) y *suma qamaña* (Buen Vivir), y se concreta la lucha por el reconocimiento de los derechos de la naturaleza, que constituye un giro extraordinario en la forma de vivir la política en el Buen Vivir, pues también considera a las especies no humanas. Desde esta perspectiva, en Bolivia se creó la Ley de Derechos de la Madre Tierra, que tiene por objeto establecer la armonía y equilibrio de la Madre Tierra para el Vivir Bien, garantizando la capacidad de regeneración de los componentes y sistema de vida (Ley 037 del Estado Pluricultural de Bolivia).

El Plan de Desarrollo Boliviano para los Retos del 2009 a 2015 se orienta por el artículo primero de su Constitución Política: “Estado Unitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías”. Remberto Catacora interpreta que la Constitución de este Estado lo hace diferente al Estado nación de sentido colonial que prevaleció desde 1825, basado en la

homogenización y el desarrollismo. La propuesta es producto de una demanda histórica, por ello, el gobierno de Evo Morales ha motivado la creación de una nueva política educativa en el país con la Ley 070, aprobada en diciembre de 2010, que se denomina Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y que se propuso la construcción de una nueva estructura desde la participación comunitaria y la creación de nuevos currículos dependiendo del contexto de cada territorio; se pusieron en marcha tres universidades indígenas, que son la Universidad Indígena Aymara, Universidad Indígena Quechua y la Universidad Indígena Guaraní. Es importante señalar que esta ley de educación boliviana marca una pauta decolonizadora en las políticas de América Latina.

El movimiento de una visión neoliberal a la del Vivir Bien implica múltiples complejidades: los cambios no se dan de un día para otro, el proceso está en una etapa propia de transición, este es un camino nuevo y desconocido para las políticas de los Estado nación y en todo caso distinto, que lleva a cambios importantes en las políticas públicas. “El tránsito de lo nuevo a lo viejo, es un escenario interesantísimo cuya originalidad radica en el apoyo de los movimientos sociales; esta novedad hace del Estado Plurinacional algo distinto al socialismo real o al capitalismo de Estado” (Estermann, 2013, p. 33); su diferenciación reside en la diversa normatividad, en las características de la Constitución Política en cuanto a educación, ambiente, alimentación/soberanía alimentaria, entre otras.

Las transiciones pueden durar años, décadas o tal vez siglos; si bien la introducción de principios de Vivir Bien y Buen Vivir ya está en dos de las Constituciones de América Latina, también es cierto que los gobiernos de izquierda como Venezuela, Ecuador, Bolivia o Uruguay pueden entrar en proceso de decadencia al no tener la capacidad de salir del caudillismo y el interés por lograr posicionarse en países que siguen estándares de desarrollo tradicional: “lo paradójico es que a pesar de las diferencias políticas y económicas entre los países con gobiernos de ‘izquierdas y derechas’, todos mantienen su aspiración primaria: el desarrollo; por ejemplo Unasur Unión de Naciones Suramericanas,

tiene entre sus principales objetivos el desarrollo” (Catacora, 2010, p 11). El objetivo es favorecer el desarrollo equitativo, armónico e integral, pero al fin y al cabo desarrollo. Cabe aquí resaltar y reconocer la importancia que tienen iniciativas de organismos como la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América, Alba, la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, Celac y la misma Unión de Naciones Suramericanas, Unasur, que permiten crear lazos de solidaridad y pensar un horizonte común para el continente. “Una condición histórica y cultural tiene que ver con las complejidades de la administración; no se puede disolver el Estado, lo necesitamos, pero no el estado neoliberal, sino el Estado plurinacional y la administración de este tipo de Estado es compleja” (Catacora, 2010, p. 42).

Cambiar el paradigma es una tarea compleja y difícil, pero fenómenos como el derrame de petróleo en el golfo de México, nevadas en países donde no hay estaciones, Katrina en Estados Unidos, tsunami en Japón, desastres ecológicos en Nueva Zelanda, enloquecimiento del clima, desastre ecológico del barrio Love Canal en las Cataratas del Niágara, la nube tóxica de Séveso, entre otros muchos, son resultado del actual modelo de desarrollo que se instala en la racionalidad económica de la sociedad y que lleva al desmedro de la vida humana y demás especies en el planeta. Por eso, es necesario buscar alternativas que produzcan nuevos sentidos donde prevalezcan procesos de igualdad, inclusión y equilibrio, como lo propone la perspectiva de Vivir Bien/Buen Vivir.

Ahora bien, uno de los retos para esta visión es no ser idealizada o convertirse en una propuesta única que entiende la vida en su totalidad; esta situación haría que se convirtiera en una episteme estancada. Se trata, entonces, de alimentarla de pensamientos, como dicen los autores reseñados, en una sinfonía de voces que practican el Vivir Bien/Buen Vivir para todos y todas.

COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN A PARTIR DE LA PERSPECTIVA DEL BUEN VIVIR

La Comunicación-Educación en el Buen Vivir/Vivir Bien trata del modo como se producen y comparten los sentidos en comunidad. Una de las premisas de esta perspectiva es que los sujetos participan de la producción de sentido común, y la comunicación produce sentidos en lo colectivo, en comunidad, como lugar de la producción común, lo cual nos lleva a comprender que la vida se produce en las relaciones con otros, en el reconocimiento del Otro como otro. Por ello la comunicación es una mediación en la que puedo construirme como sujeto histórico. En esta perspectiva del Vivir Bien junto con los otros y otras diferentes, la interculturalidad es fundante de la comunicación, en tanto allí se da el diálogo de saberes con otros, lo que entrelaza sentidos comunes del mundo. En la reconfiguración del campo Comunicación-Educación en la Cultura, desde la perspectiva del Vivir Bien/Buen Vivir, la comunicación está llamada a reconstruir dichas relaciones de sentido común.

En este orden de ideas, los sentidos comunes construidos en la perspectiva de Vivir Bien/Buen Vivir rompen con la producción de sentido de la racionalidad económica capitalista, como bien lo plantea Huanacuni: “El Vivir Bien está reñido con el lujo, la opulencia y el derroche; está reñido con el consumismo” (2010, p. 32), con tener dinero a cualquier precio, sin importar cómo se produce este dinero y qué impactos colectivos tenga.

“Por ello, el sentido colectivo no es “vivir mejor”, ya que eso significaría que otros no vivan mejor o que vivan peor: “posiblemente nos permita vivir mejor, pero eso no es Vivir Bien, no es una vida armónica entre el hombre y la naturaleza. En nuestras comunidades no queremos que nadie viva mejor, ya que eso es aceptar que unos estén mejor a cambio de que los otros, las mayorías, vivamos mal. Estar mejor nosotros y ver a otros que están peor no es Vivir Bien. Queremos que todos podamos vivir bien, queremos lograr relaciones armónicas entre todos los pueblos” (Huanacuni, p. 36)

En esta perspectiva la finalidad es que todos vivan bien, que se puedan establecer relaciones de equilibrio y reciprocidad con los familiares, vecinos, amigos, compañeros del trabajo, particularmente en los colectivos culturales, donde se tejen los lazos que definen al sujeto y lo incorporan en la sociabilidad de prácticas como las relaciones afectivas, las expresiones lúdicas, el humor; es evidente que el arte de compartir sentidos, es decir, de comunicarse y expresarse en formas artísticas y mediáticas en las que se disfruta del intercambio de sensibilidades, es un diálogo de saberes.

Como se ha mencionado antes, la comunicación se forma en un diálogo intercultural, en el reconocimiento del otro. El diálogo de saberes en América Latina ha tenido origen en la educación popular, desde Freire hasta Orlando Fals Borda, intelectuales que privilegian la *dialogicidad* como la producción de saber en las comunidades.

La potencia de la palabra, en términos de Freire, es el diálogo mismo, es decir, la comunicación: “la palabra es algo más que un medio [...]; los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en la acción, en la reflexión [...]; el diálogo es un encuentro entre los hombres mediados por el mundo” (pp. 70, 72, 73). Para Freire el diálogo es la participación del humano en el mundo, por ello este lugar de producción es la contribución de cada sujeto y necesita reconocimiento en el grupo. La producción y reproducción cultural se establecen en el diálogo, donde los actores sociales se plantan como tales y se define la subjetividad de cada miembro del colectivo.

La comunicación se rompe cuando se impone una manera exclusiva de ver la vida o una manera única de pensarla, cuando se impide la participación de cada sujeto en la construcción y toma de decisiones sobre su territorio, lo cual es al mismo tiempo un impedimento para decidir sobre su vida. “El diálogo es concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí; obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos” (p. 114). El cambio de paradigma requiere la producción en comunidad a través de compartir los saberes, es decir de comunicarse en la perspectiva de Vivir Bien/Buen Vivir.

Tanto la chacra, la milpa y la minga son interacciones afectivas y simbólicas, espacios cargados de sentidos (el mercado, las danzas, los rituales, los escenarios de expresión de la cultura). Estos escenarios de comunicación existen en tanto se comparten los saberes y se expresan a través de la solidaridad, la reciprocidad, los intercambios afectivos, lugares de producción de Comunicación-Educación en la Cultura.

LA COMUNICACIÓN DESDE Y PARA LA ESCUCHA

La perspectiva del Vivir Bien/Buen Vivir se fundamenta en los principios y valores del *suma ist'aña*, saber escuchar, en palabras de Huanacuni (2010 p, 15),

Antes de hablar bien hay que pensar y sentir bien, puesto que hablar bien significa, en "*Suma ist'aña* no escuchar con los oídos, sino percibir, sentir, oír con todo nuestro cuerpo; es decir, si todo vive, todo habla y escucha, además de ser una dimensión de la comunicación sonora a través de la música que se produce como sus expresiones, incorporando la danza, el juego, el coqueteo, que se van a añadir en el encuentro consigo mismo y con los otros.

"Para la producción de la música aimara usamos elementos tradicionales, los convertimos, los musicalizamos, y los difundimos. Respetamos los cánones, principios, saberes tradicionales de nuestro pueblo, y hemos utilizado la moda del indígena para compartir nuestra cultura, para comunicar nuestros principios". Juan Carlos Cordero músico Aimara.

Saber escuchar es de una importancia enorme en la perspectiva del Vivir Bien/Buen Vivir; escucharse unos a otros, saber escuchar a la Madre Tierra y a todos los seres, se tiene como valor fundamental, porque cuando se escucha al otro se aprende, se cambia, se prepara para convivir.

Saber compartir, es decir comunicarse, es distribuir la riqueza de manera equilibrada entre todos, compartir los recursos y saberes,

disfrutarlos, es saber dar para recibir, reconocer que todos somos hermanos y tenemos una sola madre, que es la naturaleza, que es Pacha Mama, que es esta Tierra.

CONTRIBUCIÓN DEL BUEN VIVIR A LA COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN

La primera contribución del Buen Vivir al campo de la Comunicación-Educación es la comunicación con la Tierra (Pacha Mama) y con las especies no humanas. La historia de la comunicación está enmarcada no solo en la relación entre humanos, se debe contemplar la comunicación con la naturaleza; sin embargo, en las últimas décadas el planeta lanza señales de desgaste en su capacidad de generar vida. La perspectiva del Vivir Bien/Buen Vivir entiende la comunicación como un todo complejo donde las especies no humanas y la tierra misma producen permanentemente formas de vida que son compartidas con las que producimos los humanos. En este contexto, no existe exclusivamente la relación comunicativa humana, existe todo un pluriverso de lenguajes y redes de solidaridad entre las especies.

La perspectiva de derechos en la modernidad prioriza al individuo como único sujeto; desde la perspectiva del Vivir Bien, todos los seres tienen derechos, y la humanidad sería cuidadora de esos derechos. Las demás especies han sido convertidas en simples recursos, lo cual conlleva que la naturaleza no es más que mercancía. Esta es una de las principales críticas que plantea Roberto Catacora al concepto de desarrollo sostenible bajo la lógica de “producir más cada vez con menos” bajo los criterios de mayor eficiencia.

La imposibilidad de equilibrar al ambiente con la racionalidad económica deja al desarrollo sostenible fuera de la perspectiva del Vivir Bien/Buen Vivir; esta idea contradice la concepción de Aladid Contreras, uno de los intelectuales del Buen Vivir, que plantea que el Buen Vivir/Vivir Bien es igual al desarrollo sostenible. “La naturaleza vista como mercancía desde una mirada culturalista, es de carácter globalizador, ve a las comunidades

de pueblos originarios como recursos a ser agenciados” (Catacora, 2010, p. 41). El desarrollo sostenible y sustentable transforma la naturaleza en recurso, en el marco de la matriz de poder de la racionalidad económica. El aporte del Vivir Bien/Buen Vivir consiste en romper el modelo tradicional que ve a los seres de la naturaleza como recurso-mercancía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chaparro, M. (2015). *Claves para repensar los medios y el mundo que habitamos, la distopía del desarrollo*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Colque, V. (2013). “Horizontes del Buen Vivir: análisis crítico de los presupuestos teóricos del Vivir Bien”. En: Colque et ál. (eds.). *Vivir bien, contextos e interpretaciones*. La Paz: Iseat.
- Catacora, R. (2010). *Otro “desarrollo” es posible: Vivir bien, posdesarrollo y nuevas ecologías*. La Paz: Garza Azul.
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Esternamann, J. (2013). Prólogo. En: Colque et ál. (eds.). *Vivir bien, contextos e interpretaciones*. La Paz: Iseat.
- Leff, E. (2007). *Saber ambiental; sustentabilidad, racionalidad, complejidad poder*. México: Siglo Editores.
- Huanacuni, F. (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Mejía, M. R. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. Ensenada, México: Instituto McLaren de Pedagogía Crítica.
- Oviedo Freire, A. (s.f.). *SumakKawsay/Cultura de la Vida: Más allá del socialismo y del capitalismo, camino alternativo al desarrollo*. Ecuador. Aby Ayala.

Quijano, A. (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social".
En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre.

Wayna Tambo (2013). *Vivir bien desde contextos urbanos. Cuaderno de conversaciones*. La Paz: Red de la diversidad.

Roque, A. (2008). *Acercamiento a un Buen Vivir desde Baruch Spinoza: Dios como ser*. Bogotá: Universidad Javeriana.

CAPITULO VI.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y PEDAGOGÍA DECOLONIAL: APUESTAS (DES)DE EL IN- SURGIR, RE-EXISTIR Y RE-VIVIR

*Catherine Walsh*²⁹

Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.

Paulo Freire (2004, p. 18).

*La descolonización que se propone
cambiar el orden del mundo es
[...] un programa de desorden absoluto.
[...] Un proceso histórico
[...] aportado por nuevos hombres,
un nuevo lenguaje, una nueva humanidad.*

Frantz Fanon (2001, p. 30).

Este artículo parte de la necesidad —todavía presente y crecidamente urgente— de leer el mundo críticamente, intervenir en la reinención de la sociedad y avivar el desorden absoluto de la

²⁹ Profesora principal y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

descolonización, como apuntaron hace algunos años el martinico Frantz Fanon y el brasileño Paulo Freire. Considerar este trabajo político-pedagógico y pedagógico-político en el contexto actual latinoamericano es, tal vez, más complejo hoy, tanto por el reconocimiento y la inclusión de los oprimidos y condenados³⁰ en las instituciones y discursos públicos, oficiales, neoliberales y transnacionalizados —dando la impresión de que el problema está disuelto—, como por las luchas en que los movimientos indígenas y afrodescendientes están avanzando en la construcción de sociedades, Estados y humanidad radicalmente distintos, frente a racismos solapados y estrategias opositadas —cada vez más sofisticadas— de continua manipulación, cooptación y subversión.

El interés del artículo entonces es, por un lado, contribuir a la comprensión de esta compleja coyuntura actual, considerando así y en forma más específica el funcionamiento del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional como dispositivos de poder que permiten la permanencia y el fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial, que analizaremos aquí a partir de la perspectiva de la colonialidad. Pero resulta más central el interés de poner en escena —pensando desde y con las luchas arriba señaladas— una perspectiva crítica de la interculturalidad, que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la decolonialidad. En este afán emprendemos, en la última parte de este texto, un diálogo desde los aportes de Fanon y Freire.

³⁰ Me refiero a los sujetos que eran la preocupación central de estos dos intelectuales críticos, concientes y comprometidos, y específicamente nombrados así en sus textos *Pedagogía del oprimido* (Freire) y *Los condenados de la tierra* (Fanon).

(RE)COLONIALIDAD, RAZÓN NEOLIBERAL Y POLÍTICA MULTICULTURAL

Desde los años noventa el tema de la diversidad cultural en América Latina se ha puesto de moda. Tiene presencia en las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter- y transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-ancestrales y sus demandas por reconocimiento y derechos, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado. Por eso mismo, es importante contextualizar el debate e iluminar su politización.

El marco central para tal contextualización se encuentra en la trabazón histórica entre la idea de raza como instrumento de clasificación y control social y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América. Como explica Quijano, “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo” (2000, p. 204). Esta *colonialidad del poder*, que aún perdura, estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, indios y negros como identidades comunes y negativas. La supuesta superioridad natural se expresó, como dice Quijano, “en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas” (2000, pp. 210-211); así, las categorías binarias Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno, justifican la superioridad e inferioridad —razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)—, y suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber). Es tal operación que hace poner en duda, como sugiere Césaire (2006), el valor humano

de estos seres, personas que por su color y sus raíces ancestrales, quedan claramente marcados a lo que Maldonado-Torres se refiere como “la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados” (2007, pp. 133-144), que los distancian de la modernidad, de la razón y de facultades cognitivas.

Pero también hay una dimensión más de la colonialidad poco considerada en su relación con las otras tres. Es la colonialidad cosmogónica o de la Madre Naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas, “primitivas” y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así, pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana. Como argumentaré luego, esta dimensión permite profundizar el problema existencial ontológico, particularmente de los descendientes africanos, un problema enraizado no solo en la deshumanización del ser, sino también en la negación y destrucción de su colectividad diásporico-civilizatoria y de su propia filosofía como razón y práctica de existencia.

Esta matriz de la colonialidad con cuatro dimensiones evidencia que la diferencia construida e impuesta desde la Colonia hasta los momentos actuales no es una diferencia simplemente asentada sobre la cultura, tampoco es reflejo de una dominación enraizada en cuestiones de clase como eje central, como ha venido argumentando gran parte de la intelectualidad latinoamericana, incluyendo a Paulo Freire. Más bien, la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación.

Pero mientras la dupla modernidad-colonialidad históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión,

negación y subordinación y el control dentro del sistema-mundo capitalista, hoy se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista. Hace así pensar que con el reconocimiento de la diversidad y la promoción de su inclusión, el proyecto hegemónico de antes está disuelto. Pero más que desvanecerse, la colonialidad del poder en los últimos años ha estado en pleno proceso de re-acomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y las necesidades del mercado; he allí la “re-colonialidad”.

Zizek (1998), entre otros, sostiene que el capitalismo global de la actualidad opera con una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo. En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad funcional entendida de manera integracionista. Esta retórica y esta herramienta no apuntan a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” a los grupos históricamente excluidos a su interior.

Sin duda, la ola de re-formas³¹ educativas y constitucionales de los noventa, que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes, son parte de esta lógica multicultural de capitalismo transnacional. De hecho, las re-formas coinciden con las políticas de neoliberalización, aquellas en que el Estado empieza a ceder protagonismo a los actores del escenario internacional, específicamente a los organismos multilaterales y las corporaciones transnacionales. Al parecer, no es de mera coincidencia entonces que al mismo tiempo

³¹ Descomponemos la palabra con guion para enfatizar que más que ofrecer cambios sustanciales, las modificaciones constitucionales y de políticas educativas hacen poco más que reformular (o re-formar) lo mismo.

que los movimientos indígenas estaban despertando, en varios países latinoamericanos, una nueva fuerza nacional y regional de serio cuestionamiento de las estructuras e instituciones del Estado, los bancos multilaterales del desarrollo empezaron a interesarse por el tema indígena, alentando y promoviendo una serie de iniciativas, que dieron paso al proceso, proyecto y razón de corte neoliberal.

La iniciativa primordial provenía del Banco Mundial y su denominada “política indígena”. En septiembre de 1991 el Banco publica su Directiva Operacional 4.20: Pueblos Indígenas, una política comprensiva que servía tanto de modelo para la creación de políticas regionales como de guía para la promoción de la participación de los pueblos indígenas en planes, proyectos y programas de los Estados miembros, ofreciendo “oportunidades concretas para la interacción entre pueblos indígenas y oficiales del Banco Mundial y de los gobiernos” (Buhl, 1994, p. 29). Fue en el marco de esta directiva y de la nueva estrategia geopolítica neoliberal —parte del denominado “Consenso de Washington”— que el Banco, conjuntamente con el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), financió en 1998, con 50 millones de dólares, el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (Prodepine³²) como primer proyecto en el mundo donde los fondos del Banco iban directamente a una institución administrada por organizaciones indígenas, sin el filtro gubernamental-estatal.

Tal como ha argumentado la intelectualidad crítica del movimiento indígena, más que beneficiar a los pueblos indígenas, el Prodepine tuvo un rol sumamente estratégico, tanto para el Banco Mundial como para el Estado ecuatoriano:

³² El enfoque de Prodepine, detallado en el convenio firmado con el Banco Mundial, definía cuatro estrategias: (1) el fortalecimiento de la gestión de las organizaciones indígenas y negras; (2) la intervención en la política agraria, incluyendo la defensa de los recursos naturales, la titularización de tierras y el manejo del agua; (3) la inversión en el campo, y (4) la capacitación indígena en carreras intermedias y de posgrado (Almeida & Arrobo, 2005).

El hecho de haber conceptualizado un proyecto específico para los pueblos indígenas del Ecuador, da cuenta de que dentro de los cálculos políticos del Banco Mundial, los indios del Ecuador, con sus estructuras organizativas y políticas, pueden convertirse en el obstáculo más serio para sus políticas de liberalización, desregulación y privatización. Este proyecto replica los objetivos estratégicos del Banco Mundial, al interior de la lógica de uno de los actores más importantes del momento actual, el movimiento indígena. [...] La visión modernizante y apegada a los parámetros neoliberales de la cual son portadores los tecnoburócratas de esta institución se convierten en un riesgo cotidiano para el proyecto político de las organizaciones indígenas y en una fuente de conflictos permanente. [...] El Banco Mundial ha logrado neutralizar la oposición política de los indios en contra suya, al mismo tiempo que compromete mayores esfuerzos en la reforma estructural de carácter neoliberal del Estado Ecuatoriano (ICCI, 2001, pp. 5-6).

Es esta geopolítica estratégica que, según el movimiento, forma parte del neoliberalismo étnico o multicultural, aquello que el poder de las multilaterales en general y el Banco Mundial en específico, no deben pasar por alto. De hecho, es esta institución la que “tiene como responsabilidad llevar adelante todas las transformaciones sociales, institucionales, jurídicas, económicas e incluso simbólicas, que permitan la transformación del Estado, hacia un Estado neoliberal” (Dávalos, 2005, p. 10)³³.

Las re-formas educativas y constitucionales latinoamericanas de los noventa pueden ser comprendidas dentro de este interés y

³³ Es interesante anotar que en 1998, el mismo año que inicia el proyecto Prodepine, el Banco Mundial empieza una revisión de su política de 1991 con relación a los pueblos indígenas. Entre marzo y julio de 2001 salió una serie de nuevos borradores sobre políticas operativas, procedimientos y estrategias, dirigida a “asegurar que el proceso de desarrollo fomenta el respeto total de la dignidad, los derechos humanos y las culturas de los pueblos indígenas [...] y al proveerles una voz en el diseño e implementación de proyectos, evitando o minimizando cuando sea posible impactos negativos y asegurando que los beneficios destinados para ellos sean culturalmente apropiados” (World Bank Operational Manual. Operational Policies, draft, 23 de marzo de 2001). La versión más reciente de este Manual Operativo es de julio de 2005 (ver <http://wbln0018.worldbank.org/Institucional/Manuals/Opmanual.nsf>).

responsabilidad de transformación. Efectivamente, la Directiva de Pueblos Indígenas incluía elementos relacionados a la educación, el desarrollo y los derechos legales —particularmente los derechos de identidad y a la tierra—, ofreciendo, de esta manera, criterios para las re-formas jurídicas dentro de un marco encaminado hacia el proyecto neoliberal de ajuste estructural, dando reconocimiento e inclusión a la oposición dentro del Estado nación, sin mayor cambio radical o sustancial a su estructura hegemónico-fundante.

De hecho, sustentar la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional la vuelve funcional a la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 2001), y eso es precisamente lo que buscan esta directiva y estas re-formas de corte multicultural-neoliberal. Zizek (1998) se refiere a ellas como la nueva lógica multicultural del capitalismo multinacional, que abre hacia la diversidad al mismo tiempo que asegura el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global.

Tal lógica pretende reconstruir relaciones entre el Estado y la sociedad por medio de una inclusión que permite reducir conflictos étnicos e incrementar la eficiencia económica de la acción estatal (Lechner, 1995) dentro de un orden no sólo nacional sino regional y global. Ejemplos adicionales se encuentran en las políticas étnicas del Banco Internacional del Desarrollo (BID) dirigidas más que todo y desde los inicios de este siglo a las poblaciones afrodescendientes, los esfuerzos del Programa de Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD) durante 2006-2007 para incidir en el “laberinto” étnico, político y social boliviano, argumentando la necesidad de gestionar el pluralismo étnico, regional y de movimientos sociales al favor de un modelo del Estado que se asienta sobre un sentido común³⁴. De manera similar,

³⁴ Tales esfuerzos incluyeron entre 2006 y 2007 la financiación, coordinación y publicación de dos estudios extensos: *El estado del Estado* y *El estado de la opinión*, una película: *El estado de las cosas*, un informe nacional sobre desarrollo humano en Bolivia, y una serie de televisión titulada *El laberinto*.

podemos anotar los recientes cambios en la política de Unesco que buscan la identificación de mejores políticas e instrumentos de política, a veces vistos como amenaza o fuente de inseguridad, para asegurar la diversidad cultural. También se destacan los planes y programas emergentes de desarrollo integral e incluyente basados en la cohesión social, el desarrollo humano individual —e individualista— y un modelo económico más competitivo, todos con el afán de seguir el ideal europeo. Estas iniciativas forman parte de las nuevas políticas del PNUD, BID y EUROSOCIAL, el último siendo una alianza entre la Comisión Europea, BID, PNUD, CEPAL y con el apoyo del BM y el FMI, con enfoque en una nueva estrategia de desarrollo para América Latina³⁵.

Estos ejemplos y perspectiva dan un marco para entender que la política multicultural actual sugiere mucho más que el reconocimiento de la diversidad. Es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende incluir los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido no por la gente sino por los intereses del mercado. Tal estrategia y política no buscan ni les interesa transformar las estructuras sociales racializadas; más bien su objetivo es administrar la diversidad ante lo que se concibe como el peligro de la radicalización de imaginarios y agenciamiento étnicos. Al posicionar la razón neoliberal —por supuesto moderna, occidental y (re)colonial— como razón única, hace pensar que su proyecto e interés apuntalan al conjunto de la sociedad y a un mejor vivir³⁶. Por eso permanece sin mayor cuestionamiento.

La interculturalidad es, cada vez más, el término usado para referir estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal.

³⁵ Los países con mayor financiamiento y asesoría de Eurosocial son México, Brasil y Colombia.

³⁶ El contraste obvio se encuentra en las nuevas Constituciones y proyectos de sociedad emergentes en Ecuador y Bolivia, donde el Buen Vivir o Vivir Bien se plantean como principios y proyecto para refundar, tomando distancia del bienestar individual y el arquetipo de Estado y sociedad euro-usacéntricos. Ver Catherine Walsh (2009).

Siguiendo a Tubino, podemos denominar esta interculturalidad como *funcional* porque “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (2005). Esta interculturalidad funcional se diferencia sustantivamente de la interculturalidad entendida como proyecto político, social epistémico y ético, lo que he denominado (y a lo que Tubino también se refiere) como “interculturalidad crítica”³⁷. Tubino ayuda a aclarar la distinción:

Mientras que en el *interculturalismo funcional* se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el *interculturalismo crítico* se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones [de índole social económica, política y educativa] para que este Diálogo se dé (Tubino, 2005).

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

El enfoque y la práctica que se desprenden de la interculturalidad crítica no son funcionales al modelo societal vigente, sino cuestionadores serios de este. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural —que mantienen la desigualdad—,

³⁷ Catherine Walsh (2002). La interculturalidad crítica a que me refiero es distinta a la que propone De Souza: “*pluri/inter/multiculturais críticas*”, pensadas para la posmodernidad/mundo marcado por la diversidad cultural. Mientras para De Souza esta interculturalidad crítica parte de la modernidad, sirviendo como elemento en la lucha por sociedades democráticas, la interculturalidad crítica que parte del proyecto político del movimiento indígena se concibe del lado oculto de la modernidad, que es la colonialidad. João Francisco de Souza (2001).

la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización.

Esta construcción *desde abajo* se evidencia de manera particular en el contexto ecuatoriano, donde la interculturalidad es concepto, apuesta y proyecto acuñado y significado por el movimiento indígena, principio ideológico de su proyecto político que, desde los noventa, ha venido punteando la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones existentes. Es significativo el hecho de que el sentido de la interculturalidad viene de este movimiento, pensado no solo para él sino para el conjunto de la sociedad, tanto por la diferencia que marca con el proyecto hegemónico-dominante y su idea de que los indígenas solo se preocupan por sí mismos, como por la apuesta, propuesta y proyecto distintos que sugiere. Son aquellos que ensanchan e involucran en alianza sectores que, de igual forma, buscan alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto para la transformación social como para la creación de condiciones del poder, saber y ser muy distintas. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien, y como argumenta Adolfo Albán (2008), es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario otro y una agencia otra de *con-vivencia* —vivir con— y de sociedad.

Recordar que la interculturalidad crítica tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia) sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contrahegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista y su acción de transformación y creación. El grupo de trabajo del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape Colombia) también se pronuncia al respecto:

En esta tradición [de los movimientos sociales], la *interculturalidad* aparece como parte del discurso político y reivindicativo de poblaciones afectadas por el desarrollo de capitalismo vía despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se estructuran complejos culturales multiétnicos, pluriregionales, intergeneracionales, de género, de oficio etc., que plantean retos difíciles de resolver mediante los mecanismos tradicionales de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político [...] Ha sido la ubicación de estas luchas [emancipatorias y de resistencia de los pueblos indígenas y afro en América Latina] y de sus desarrollos en los nuevos contextos nacionales e internacionales la que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos. (Flape, 2005, pp. 2-3).

Al partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica —como práctica política— dibuja otro camino muy distinto a lo que traza la interculturalidad funcional. Pero tal camino no se limita a las esferas políticas, sociales y culturales, sino que se cruza con las del saber y ser. Es decir, se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados, por las prácticas —de deshumanización y de subordinación de conocimientos— que privilegian algunos sobre otros, naturalizando la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero, y adicionalmente, se preocupa con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación.

Por ende, su proyecto se construye de la mano con la decolonialidad, como herramienta que ayude a visibilizar estos dispositivos de poder y como estrategia que intenta construir relaciones —de saber, ser, poder y de la vida misma— radicalmente distintas. Eso sería, utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 172), un proyecto que provoca cuestionar las ausencias —de saberes, tiempos, diferencias, etc.— y pensar y trabajar a través de la ampliación

simbólica de pistas o señales, de la experiencia misma, particularmente de los movimientos sociales.

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. No es argumentar a partir de la simple relación *entre* grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente a partir de la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes.

También es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, en una manera u otra, partícipes. Asumir esta tarea implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes, parafraseando al intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García. Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad —estructuras hasta ahora permanentes— que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. Es a eso a lo que me refiero cuando hablo de la de-colonialidad.

Hablar de una política epistémica de la interculturalidad, pero también de epistemologías políticas y críticas, podría servir en el campo educativo para elevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro nivel, traspasando su fondo enraizado en la diversidad étnico-cultural, al

problema de la ciencia en sí; es decir, la manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos, y especialmente los hombres blancos europeos, permanecen encima. Permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética que siempre tiene presentes las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos. Así alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimiento vigente para leer críticamente el mundo y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente.³⁸

De manera aun más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también —y a la vez— alientan la creación de modos otros³⁹ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir

³⁸ Considerar los saberes ancestrales como conocimientos, ciencias y tecnologías cuya enseñanza es válida e importante para el conjunto de la población desde la escuela hasta la universidad es avance de la nueva Constitución ecuatoriana, aprobada en referéndum público el 28 de septiembre de 2008. Catherine Walsh (2008, 131-152).

³⁹ Hablar de modos “otros” es tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir inscritas en la razón moderno-occidental-colonial. Por eso no se refiere a “otros modos”, ni tampoco a “modos alternativos”, sino a los asentados sobre las historias y experiencias de la diferencia colonial, incluyendo las de la diáspora africana y su razón de ser enraizada en la colonialidad. Al iniciar en el siglo vi, como parte de la expansión imperial/colonial en las Américas, estas historias y experiencias marcan una particularidad del lugar epistémico —un lugar de vida— que rehúsa la universalidad abstracta. Ver Mignolo (2003).

que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretujan conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación “pedagogía de-colonial”.

PEDAGOGÍA DE-COLONIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

Como proyecto político, social, epistémico y ético, la interculturalidad crítica expresa y exige una pedagogía, y una apuesta y práctica pedagógica que retoman la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico-político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintos. De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como práctica y proceso sociopolítico productivo y transformativo, asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente vividas en un mundo regido por la estructuración colonial (Walsh, 1991). Tal sentido tiene mucho que ver con el expresado por la caribeña Jacqui Alexander:

[...] Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar, e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos, para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser y, por tanto, aliado a la formulación que hizo Freire de pedagogía como metodología imprescindible. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (Alexander, 2005, p. 7).

De hecho, estas perspectivas se alían con las de la llamada pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire en los sesenta y retomada por muchos educadores y activista-intelectuales a lo largo del mundo hasta los noventa, cuando empezó su disminución⁴⁰. Sin entrar en un análisis del por qué de su mengua, vale la pena señalar la coincidencia entre ella y el auge del proyecto neoliberal. Además y de forma interrelacionada, la concomitancia entre la casi desaparición de una agencia y proyecto de la izquierda en los 90 y el conservadurismo creciente de las universidades —incluyendo de las ciencias sociales y humanas⁴¹—, como de la institución de educación en su total.

No obstante y ante los cambios vividos en América Latina en la última década, la insurgencia social, política pero también epistémica de movimientos afro e indígenas, y la emergencia cada vez más fuerte de designios, agenciamientos y proyectos que apuntan a la descolonización, es oportuno pensar y significar hoy una perspectiva pedagógica —o de pedagogías— que se enlacen con los proyectos y perspectivas de interculturalidad crítica y de-colonialidad. Pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial. Pedagogías que enfrentan lo que Rafael Bautista ha referido como “el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental” (Bautista, 2009); pedagogías que se esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, pedagogía(s) de-colonial(es).

En este sentido, la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían construidas y por construir en escuelas, colegios, universidades, en el

⁴⁰ Vale la pena mencionar mi vínculo cercano con Freire durante los años que estuvo en exilio en Estados Unidos y mi activa participación en la red de pedagogía crítica de este país hasta los principios de los noventa. A pesar de la baja de este movimiento en esta década, hay autores como Peter McLaren y Henry Giroux que, en Estados Unidos y Canadá, han mantenido una postura de multiculturalismo revolucionario y radical.

⁴¹ Para un análisis sobre las “ciencias neoliberales” ver Edgardo Lander (2005, pp. 35-69).

seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares, dado que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se escurre, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser (Maldonado-Torres, 2006) y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan una actitud insurgente, decolonial y cimarrona (sobre estas actitudes, ver Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2006). Aquellas pedagogías evidenciadas en los trabajos “casa adentro” de muchos intelectuales-líderes afroamericanos e indígenas, y aquellas pedagogías que también, y siguiendo las ideas de Dussel, se comprometen y podrían comprometerse con la razón del otro:

A diferencia de los posmodernos, no proponemos una razón crítica como tal, pero sí aceptamos su crítica de una razón violenta, coercitiva, genocida. No negamos la semilla racional del racionalismo universalista del Iluminismo, solo su momento irracional como mito sacrificial. No negamos la razón, en otras palabras, sino la irracionalidad de la violencia generada por el mito de la modernidad. Contra el racionalismo posmoderno, afirmamos la “razón del otro” (Dussel, 1993, p. 75).

Considerada de esta manera, la pedagogía de-colonial, como la pedagogía crítica, es “en última instancia, un sueño, pero uno que se sueña en el insomnio de la praxis. Esto se debe a que un individuo no puede decir que ha logrado la pedagogía crítica (o la pedagogía de-colonial) si deja de luchar por conseguirla” (McLaren, 1998), si deja su insurgencia social, cultural, política, epistémico-intelectual y educativa. Con esta referencia, no estoy sumando la pedagogía de-colonial a la pedagogía crítica, ni sugiriendo la primera como manifestación contemporánea de la última. De hecho, la pedagogía de-colonial tiene su propia genealogía —sin tener que necesariamente denominarla así— enraizada en las luchas y praxis que las comunidades afro e indígenas han venido ejerciendo desde años atrás, las que recientemente están saliendo a la luz y siendo reconstruidas y revitalizadas como parte de una postura y proyecto políticos.

La intención aquí es entablar un diálogo crítico entre ambas, más particularmente entre Paulo Freire y Frantz Fanon, el intelectual frecuentemente citado por Freire, pero sin profundidad en torno a su postura racial-político-epistémico-ontológica y su llamamiento a una “pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora”. Este diálogo tiene el afán de resaltar las contribuciones de Freire —más que todo, su criticidad y actitud política— como sus limitaciones —incluyendo su posición humanista y ceguera racial— y, a la vez, distinguir los aportes de Fanon, aportes que nos parecen acertados para la apuesta de-colonial.

LO CRÍTICO-POLÍTICO Y DE-COLONIAL: UN DIÁLOGO CON FREIRE Y FANON

En sus trabajos tempranos, más notablemente en *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire dio las bases para un análisis social y político de las condiciones vividas por las clases pobres y excluidas a partir de un repensar crítico-político de la pedagogía en el contexto educativo. En prácticamente todo el mundo la llamada educación radical —especialmente en los años setenta y ochenta— asumía las enseñanzas de Freire. Ciertamente el punto de partida más importante era el reconocimiento del acto de educar y de educarse como un acto político: “soy sustantivamente político”, dijo, “y solo adjetivamente pedagógico” (Freire, 2003), a la vez que hizo entender la importancia de la práctica educativa como lugar para intervenir y luchar:

[...] No hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria (Freire, 2003).

[...] Lo opuesto de intervención es adaptación, es acomodarse, o simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla” (Freire, 2004, p. 34. Traducción propia).

Pero también, y más importante aún, destacó la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, a partir de una ética humana en y con el mundo, una ética inseparable de la práctica educativa y enraizada en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo —como hizo más evidente en sus últimos trabajos— la discriminación racial, de género y de clase (Freire, 1996).

Para Freire, especialmente en los años tempranos de su producción y praxis intelectual, la educación era comprendida en su perspectiva de “humanizar” al hombre en la acción conciente. Fue solo en los años antes de morir, y tal vez como resultado de su experiencia en África, particularmente en Cabo Verde y Guinea Bissau, que Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce tanto desde la raza y racialización como desde la colonización. Este cambio se evidencia en uno de los últimos libros que escribió: *Pedagogía de la esperanza*, en el cual repiensa *Pedagogía del oprimido*, haciendo, al mismo tiempo, una autocrítica por sus propias limitaciones en ver y comprender la complejidad de la opresión y de la liberación. En este texto habla más de la rebeldía, la rebeldía como praxis política-pedagógica de existencia, re-existencia, de vida ejemplificada en los *quilombos* (palenques) entendidos como:

Momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de reinención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos que, de la “obediencia” necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad (Freire, 1993, p. 103).

Es en este texto, como también en el de la *Pedagogía de indignación*, donde Freire muestra más claramente un pensar y diálogo con el afrocaribeño Frantz Fanon, pasando de hablar *sobre* el oprimido y la *conciencia de la clase oprimida* a la conciencia del *hombre oprimido*, de la humanización a, también, la *deshumanización*, y a la relación opresores-oprimidos, colonizador-colonizado, colonialismo- (no)existencia. Además habla del problema del proyecto neoliberal, como también del “color de la ideología” (Freire, 1993, 149). Y es en este movimiento

de autocrítica, al repensarse y al repensar el mundo, que Freire demuestra la praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión.

Pero lo que nos interesa no es sólo la manera en que Freire repiensa su pensamiento, incorporando más críticamente algunos elementos de Fanon, sino también la contribución pedagógica que hace Fanon al enlazar lo político, lo epistémico y la existencia racializada dentro del marco de la descolonización, la (des)humanización, y la revolución social⁴². Es con este afán que exploro a continuación el pensamiento de ambos, enfocándome en los ejes interconectados de la (des)colonización y (des)humanización.

(DES)COLONIZACIÓN-(DES)HUMANIZACIÓN

La ligadura entre colonización-deshumanización y descolonización-existencia-humanización tiene resonancia tanto en el trabajo de Fanon como en el de Freire. Veamos primero cómo ambos tratan el asunto de (des)humanización como componente central de su pensamiento-proyecto.

Freire inicia la *Pedagogía del oprimido* con el problema de la humanización:

La preocupación por la humanización lleva al reconocimiento de la deshumanización, no solo como una posibilidad ontológica sino como una realidad histórica. Y mientras el hombre percibe el exento de su deshumanización, empieza preguntarse si la humanización es

⁴² De hecho, el trabajo de Fanon es mucho más conocido en el contexto del psicoanálisis y con relación a la ontología existencial del sujeto racializado. Poner atención a la contribución pedagógica de Fanon, es considerar cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización concebidas en términos tanto individuales como colectivos. En este sentido y a presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como una práctica (pedagógica) de intervención que implica la creación de hombres nuevos, Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente lo de-colonial como apuesta de existencia-vida. En este aspecto también ver: Stephan Nathan Haymes (2007, pp. 55-66), Kenneth Mostern (1994, pp. 253-272).

una posibilidad viable. Dentro de la historia, en contextos concretos y objetivos, tanto la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto conciente de su incompletación. (Freire, 1970, p. 27).

La deshumanización —entendida como “el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos” Freire, 1970)— es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema para que el hombre tenga conciencia de esta condición y reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad son pasos necesarios —pero no únicos— en su pedagogía y praxis humanista y liberatoria hacia la emancipación (Freire, 1970, p. 74). La creación de estructuras socio-educativas que equipan a los oprimidos con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras y actuar sobre ellas, también son componentes centrales.

En la *Pedagogía de la esperanza* Freire retoma la dupla de humanización-deshumanización, conectándola más concretamente “a las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización” (Freire, 1993, p. 95), y a la dialecticidad entre el conocimiento de la realidad y transformación de la realidad como polos distintos pero interconectados. Aunque en este trabajo y los subsecuentes hace una consideración más amplia de la opresión y dominación producidas por este orden, la estructura maestra de la dominación y opresión sigue siendo la económica; la estructura que nos condiciona pero que no debe determinarnos. Aclara que “la lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente uno de ellos” (Freire, 1993, p. 86); sin embargo, es la clase la que, para Freire, sirve como punto de intersección para los otros puntos de opresión y dominación, como raza y género, desatendidos en los textos tempranos.

Un elemento más en torno a la humanización en Freire es el de la ética. Para Freire, la lucha política, la transformación social y

la superación de la “injusticia deshumanizante” deben emprenderse en la ética universal de los seres humanos (Freire, 2004, p. 35), una ética enraizada en la conciencia reflexiva —en la presencia con otros en el mundo y con el mundo—. Para Freire, reconocer que somos condicionados pero no determinados por este mundo —y por la opresión misma—, alienta la posibilidad que es la existencia humana:

Es cuando se da cuenta y vive la historia como posibilidad, que se puede experimentar la capacidad a comparar, hacer juicios, escoger, decidir, y desprenderse. Es así como hombres y mujeres hacen ético el mundo, a la vez que mantienen su capacidad como transgresores de la ética (Freire, 2004, p. 36).

Por tanto, “hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia” (Freire, 2004, p. 98).

Y aunque la preocupación por la existencia humana y por el “hacerse en/del ser”, es central a este pensamiento humanista de Freire, su apuesta pedagógica no es tanto por la situación ontológica existencial de los oprimidos —ni tampoco con el patrón de poder instaurado con el capitalismo y la modernidad/colonialidad que crea esta situación y la racialización inherente a ella— sino por el acto de conocer enraizado en lo que Freire llama una “curiosidad epistemológica”. La apuesta es entonces por conocer la realidad para poder transformarla. En este sentido, para Freire la deshumanización no es producto o resultado de la colonización, y es a partir de este enfoque que podemos ver su diferencia con Fanon.

Tanto para Freire como para Fanon el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia y actuar responsable y conscientemente sobre —y siempre en contra de— las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual requiere la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo, es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el

reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización. Al respecto, se puede anotar la influencia creciente de Fanon en Freire, quien reconoce en la *Esperanza* que más que la adherencia del oprimido al opresor, lo importante es la manera en que el oprimido toma distancia de él, ubicándole “fuera de sí, como diría Fanon” (Freire, 1993, 47).

Para ambos la deshumanización y humanización son proyectos enraizados en una realidad y contexto históricos concretos, pero mientras para Freire “tanto la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto conciente de su incompletación” (Freire, 1993), para Fanon el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización. La deshumanización, según Fanon, es componente central de la colonización; la humanización, por ende, requiere la descolonización.

Para Fanon, son el colonialismo y “el arsenal de complejos desarrollados por el ambiente colonial” (Fanon, 1967, p. 30) los que involucran y promueven la deshumanización, dando así una especificidad al contexto de opresión y dominación que es la condición colonial.

En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos [...]. El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado [...], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica (Fanon, 2001/1966, p. 38)⁴³.

⁴³ Tal perspectiva parece resonar con la de Freire: “Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado [...]. Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado” (Freire, 2006, p. 33).

Y es en este contexto que la negación de la humanidad no es solo ontológica, sino también un asunto de (no) existencia histórico-racial. “Ontología —cuando es finalmente admitida por dejar la existencia en el camino— no nos permite comprender el ser del negro” (Fanon, 2001/1963, p. 110). Visto desde esta perspectiva, la deshumanización, en el caso del afrodescendiente requiere una comprensión (fenomenológica) del problema ontológico existencial de la opresión racial (Haymes, 2007, p. 57). Por eso la aclamación de Fanon: “no soy el esclavo de la Esclavitud que deshumanizó mis ancestros” (Fanon, 2001/1963), una esclavitud construida sobre las espaldas, sudor y cadáveres de los negros alentando el bienestar y progreso europeo. En un mundo anti-negro regido por la trabazón del capitalismo, eurocentrismo blanco-blanqueado y colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización están indudablemente entretreídos. Esta especificidad estructural —central para entender la realidad pasada y presente de Latinoamérica—no se encuentra en Freire.

Aquí la humanización está entendida como construcción de una nueva humanidad, como componente central del proceso de descolonización y descolonizarse.

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta y modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores subyugados en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la cosa colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera (Fanon, 2001/1963, p. 31).

Para Fanon la descolonización es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización solo ocurre cuando todos individual y colectivamente participan en su causa, ante lo cual el intelectual revolucionario —como también el activista y el maestro— tiene la responsabilidad de ayudar

activamente y participar en el *despertar*: “Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire ‘es inventar almas’” (Fanon como se citó en Maldonado-Torres, 2005, p. 160).

El primer deber del poeta [maestro] colonizado es determinar claramente el tema popular de su creación. No puede avanzarse resueltamente, sino cuando se toma conciencia primero de la enajenación. [...] No basta con unirse al pueblo en ese pasado donde ya no se encuentra sino en ese movimiento oscilante que acaba de esbozar y a partir del cual, súbitamente, todo va a ser impugnado (Fanon, 2001/1963, p. 206).

Es a partir de estos procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que podemos trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon, la que Maldonado-Torres (2005) llama su “posición pedagógica socrática”, viendo sus similitudes y diferencias con Freire, como también su contribución para pensar la pedagogía de-colonial.

Para Fanon, el cambio o transformación social —incluyendo la restauración de la humanidad— tiene que ser llevado por los colonizados mismos. Aquí asume centralidad el concepto y pedagogía de “sociogenia”. Como explica Maldonado-Torres,

Con la sociogenia Fanon pretende hacer explícita la conexión entre lo subjetivo y objetivo, entre, por un lado, los complejos de inferioridad de los pueblos negros y colonizados y, por el otro, la estructura particularmente opresiva de la sociedad colonial. [...] Conexión [que podría ayudar] al negro a ser conciente que la única alternativa para la liberación está en actuar hacia el cambio social. [...] La sociogenia se convierte [...] en una ciencia *para* la humanidad. [...] un tipo de pedagogía, la función de la cual no es “educar” en la forma tradicional, sino facilitar la autoliberación negra, al actuar en contra de las estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico (Maldonado-Torres, 2005, pp. 157-158).

En su texto *Piel negra, máscaras blancas*, Fanon parece conversar con Freire cuando argumenta sobre la necesidad de educar a los seres humanos para ser accionales, es decir para actuar. Maldonado-Torres

hace nuevamente la relación pedagógica, esta vez resaltando la agencia o iniciativa de-colonial:

Cuando Fanon nos hace recordar que lo que es importante no es educar [negros] sino enseñarle al negro a no ser esclavo de los arquetipos foráneos, Fanon se hace pedagogo o maestro socrático —una comadrona de agencia decolonial— que pretende facilitar la formación de subjetividad, autorreflexión y la praxis de liberación. La enseñanza consiste entonces en capacitar el sub-otro a tomar una posición en la cual él o ella puede reconocer y hacer las cosas por sí mismos —es decir, actuar (Maldonado-Torres, 2005, p. 159).

De esta manera la sociogenia se puede entender como una pedagogía propia de auto-determinación y auto-liberación, con cuatro enfoques o componentes medulares: hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancien de la razón moderno-occidental-colonial, se enraízan y apuntan su actuar hacia la libertad, la transformación y la creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Estos componentes, en conjunto, construyen una pedagogía, una praxis de liberación y un humanismo nuevo fundado en una razón otra: en la razón, esperanza, posibilidad e imaginario/imaginación de-colonial.⁴⁴

⁴⁴ En su estudio sobre la pedagogía esclava, Haymes también hace resaltar la esperanza (perspectiva también céntrica en Freire): “Hope affirms openness in everyday life where it is not easily revealed by the natural attitude of everydayness. In so doing, hope is open to possibilities for human attachment, expressions and assertions of human freedom. The slaves as hopeful people acted upon possibilities by loosening and refusing the hold that taken-for-granted realities and routines had over the imagination. It was this pedagogical imagination that allowed them to redress and resist the soul-destroying capacities of affliction. This symbolic work —that is, thru their songs, stories, and rituals of confirmation, for instance— slaves taught each other the moral and ethical significance of creating a sense of community belonging. It was in forging a community of belonging that slave culture functioned pedagogically to humanize slaves by redressing their suffering —and in the process it remade blackness, a Western European white supremacist invention, into a standpoint of historical consciousness and leverage for change” (Haymes, 2006, p. 67).

Pero mientras que esta pedagogía propia es central porque permite a los descendientes africanos reconocer el problema colonial y decidir y actuar sobre y en contra de él, la transformación de las relaciones y condiciones sociales también requiere una propuesta pedagógica que se extienda críticamente a otros sectores con el afán de facilitar, también, su descolonización por medio de una acción política-ética compartida, asumida y aliada. He aquí, la perspectiva pedagógica político-crítica y de-colonial podría tomar y construir nuevos sentidos.

HACIA EL IN-SURGIR, RE-EXISTIR Y RE VIVIR...

Como bien señala Haymes, “el asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretejido con los asuntos implicados en ser y hacerse humano” (2006, p. 187). Por eso mismo, la propuesta de este artículo es por un pensar y actuar pedagógicos fundamentados en la humanización y descolonización, es decir, en el re-existir y re-vivir como procesos de re-creación.

De esta manera, propongo pedagogías que apunten y crucen dos vertientes contextuales. Primero, y siguiendo a Fanon, pedagogías que permiten un *pensar desde* la condición ontológico-existencial-racializada de los colonizados, apuntalando nuevas comprensiones propias de la colonialidad del poder, saber y ser y las que crucen el campo cosmogónico-territorial-mágico-espiritual de la vida misma —lo que llamé al inicio de este texto como la colonialidad de la madre naturaleza—. Son estas pedagogías que excitan la autoconciencia y provocan la acción hacia la existencia, la humanización individual y colectiva, y la liberación.

La segunda vertiente parte de la noción de pedagogías de *pensar con*. Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigido a la transformación, creación e implementación del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad.

Son estas pedagogías o apuestas pedagógicas que se dirigen hacia la liberación de estas cadenas aún en las mentes, y hacia la re-existencia en un designio de Buen Vivir y con-vivir donde realmente quepan todos.

Desde ambas vertientes, retomando el planteamiento de Jacqui Alexander, de *pedagogías de cruce*, que se dirigen a dismantelar las constelaciones —síquicas, sociales, epistémicas, ontológico-existenciales— instaladas por la modernidad y su lado oculto que es la colonialidad, pedagogías que alientan nuevas formas de acción política, insurgencia y cimarronaje a la vez que construyen alianzas, esperanzas y visiones otras de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad al sueño ético-político de vencer la realidad injusta (Freire, 2004, p. 19), y construir senderos otros.

Y es con relación a este sueño y construcción, y a manera de conclusión, que hago resaltar otro elemento común en Freire y Fanon: la esperanza como una necesidad ontológica que urge enfrentar a la rabia y construir el amor. Aquí no hablo del amor romántico, sino del amor como aparato político y existencial, como componente central a una conciencia disidente y creativamente insurgente que puede intervenir (e in-surgir) tanto en el yo interior como en las relaciones modernas/coloniales/neoliberales que mantienen la dominación y deshumanización.

Mientras la contribución pedagógica de Freire en este sentido es más conocida, la de Fanon no lo es. No obstante Fanon, como intelectual revolucionario y desde su inmersión en la lucha descolonizadora, hace la conexión entre amor, pedagogía, humanidad y liberación; su llamamiento a una pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora es, sin duda, una pedagogía esperanzadora de carácter de- colonial, una pedagogía en la cual el amor es herramienta de liberación. Eso es a lo que la chicana/feminista/lesbiana Chela Sandoval, en diálogo con Freire y Fanon, se ha referido como “el amor reinventado como tecnología política, como un cuerpo de saberes, artes, prácticas y procedimientos para re-formar uno mismo y una misma, y, a la vez, el mundo” (Sandoval, 2000), una hermenéutica, humanización y pedagogía de amor, existencia y vida de-colonial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, A. (2008). “¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia”. En: Grueso Bonilla & Wilmer Villa (eds.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Alexander, J. (2005). *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham, NC: Duke.
- Bautista, R. (2009). Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional. Documento inédito. La Paz, 25 de enero de 2009.
- Buhl, C. (1994). *A Citizen's Guide to the Multilateral Development Banks and Indigenous Peoples*. Washington, D.C.: The Bank Information Center.
- Cesaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Dávalos, P. (2005). “Las noticias secretas del Banco Mundial: poder y violencia en la reforma estructural”. *Boletín icci-Rimai*, 7(72). Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas, marzo.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta.
- De Souza, J. F. (2001). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: NUPEP, CIE.
- Dussel, E. (1993). “Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures)”. *Boundary* 20(3), pp. 65-77.
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- . (1968). *Black Skin, White Masks*. NY: Grove.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Crefal, Fondo de Cultura Económica.

———. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm.

———. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.

———. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

———. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

———. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum.

González Velasco et ál. (2004). *Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan*. Buenos Aires: Movimiento Barrios de Pie.

Grupo de Trabajo Flape Colombia. (2005). “Inclusión social, interculturalidad y educación”. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, IV Foro Virtual*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

Haymes, S. N. (2006). “Pedagogy and the Philosophical Anthropology of African- American Slave Culture”. En *Not Only the Master's Tools. African-American Studies in Theory and Practice*, Gordon & Gordon (eds.). Boulder, Colorado: Paradigm.

Haymes, S. N. (2007). “Race, Pedagogy ad Paulo Freire”. En: *A Reparação e a descolonização do conhecimento* (pp. 55-66). Salvador, Bahia: UFBA, Atitude Quilombola.

ICCI. (abril 2001). “Banco Mundial y Prodepine: ¿Hacia un neoliberalismo étnico?” (Editorial). *Boletín ICCI-RIMAI*, 3(25). Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.

Lander, E. (2005). “La ciencia neoliberal”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 35-69. Caracas, Universidad Central, mayo.

Lechner, N. (1995). “¿Por qué la política ya no es lo que fue?”. *Revista Nexos*, 216.

Maldonado-Torres, N. (2006). “La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad”. *Cuaderno 1. (Des) colonialidad del ser y del saber* (pp. 63-130). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- Maldonado-Torres, N. (2005). "Frantz Fanon and CLR James on Intellectualism and Enlightened Rationality". *Caribbean Studies*, 33(2), pp. 149-194.
- Maldonado-Torres, N. (2007). "La descolonización y el giro des-colonial". *Comentario Internacional*, 7, pp. 64-78. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Castro-Gómez & Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mostern, K. (1994). "Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon's Revolutionary Narrative". En: Giroux & McLaren (eds.). *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (pp. 253-272). New York: Routledge.
- Muyolema, A. (2001). "De la 'cuestión indígena' a lo 'indígena' como cuestionamiento". En: Rodríguez, I. (ed.). *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*. Ámsterdam: Rodopi.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso.
- Sandoval, Ch. (2000). *Methodology of the Oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, enero 24-28. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB, Abya Yala.
- . (2008). “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, *Tabula Rasa* (Bogotá), 9, julio-diciembre 2008, 131-152.
- . (2006). “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. En Walsh, García Linera & Mignolo. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial. Buenos Aires: Editorial Signo.
- . (2002). “(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En: Fuller, N. (ed.). *Interculturalidad y Política*. Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.
- . (2002). “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”. En: Walsh, Schiwy, Castro-Gómez (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.
- . (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*. NY: Bergin and Garvey.
- Zizek, S. (1998). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”. En: Jameson & Zizek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.

CAPITULO VII.

LAS VOCES DE LOS SABEDORES

ELVIRA ESPEJO AHIACA (BOLIVIA)

Directora del Museo Fundación Cultural del Banco Central.

Elvira Espejo Ahiaca: Mi nombre es Elvira Espejo, soy de una comunidad muy pequeña del sur de Oruro que se llama Cacachaca, conocida como La Guerra de los Seidos y soy la primera mujer en migrar de la comunidad, porque la educación fue muy machista. En mi comunidad, por ejemplo, las mujeres no tuvimos esa opción de terminar el bachillerato. Máximo llegabas a quinto básico y la mayor parte de las mujeres de la comunidad llegaba hasta tercero; eso quiere decir tres años en la escuela y terminaba ahí. Viendo esa situación, quería romper y decía: “¿Por qué yo no puedo estudiar? ¿Por qué no puedo terminar mi bachillerato?”. Entonces tuve que renunciar a la identidad y la cultura... porque para mi comunidad las mujeres tenían que ser buenas pastoras y estar cerca de los camélidos⁴⁵.

Yo tuve que salir de la comunidad a mis catorce o quince años. La palabra de mi familia fue: “Usted ha decidido estudiar, vaya a estudiar como pueda, como una persona mayor; es decir, gánese la vida para estudiar porque solo le puedo dar de comida y eso es lo que tengo”. Eso es verdad, porque en la comunidad no cultivas dinero, cultivas producto, entonces mis padres decían siempre que no puedes morir de hambre, pero sí debo trabajar para mis papeles y cosas así. Fue muy

⁴⁵ Se refiere a distintas especies, como la llama y la alpaca, que son domésticas y la vicuña y el guanaco, que son silvestres y de quienes se suele obtener lana.

duro. Trabajé en todo, y esa experiencia me hizo madurar muy joven. De esta manera me fui a *Chaiapata* y ahí terminé mi bachillerato.

A la carrera de artes aquí en La Paz fue más fácil, porque ya conocía el trayecto de cómo luchar. En la universidad, el reto fue llegar como mujer y con pollera⁴⁶, a romper... en la academia, porque era la clase media que estudiaba esta carrera y era muy complicado, pero más importante era terminar... Fue complicado. En esas épocas era más duro que ahora, porque ahora es más fácil la inserción de la mujer de pollera, entonces así terminé mi carrera.

Al terminar la carrera, me di cuenta de que había un problema serio y es que a veces mucha gente se confía en la comunidad y piensa que la comunidad se lo sabe todo, porque se maneja ese término por ejemplo de los saberes: “La comunidad lo sabe todo”. Cuando terminé la carrera, me di cuenta de que mi comunidad tenía problemas serios porque he conocido textos y bibliografía, también porque trabajé en el *Instituto de Lengua y Cultura Aymara, ILCA* y ahí entendí que había muchos estudios sobre el textil, lo cual en las comunidades, no era de la misma manera...

Por aquella época habían cambiado ciertas técnicas de tejido y tintura, yo tenía cierto interés en recuperar los tintes naturales, porque ya no se sabía mucho de ellos, pero sí de los artificiales (acrílicos, importados). Claro, tejían con estos hilos en su técnica, pero no eran orgánicos. Entonces esa preocupación me llevó a hacer mi propio taller para poder mejorar estos tintes de donde salían un poco de colores muy claros. Mejorar los tintes y la calidad de la materia prima nos ha llevado unos quince años o más, porque hay ciertos problemas con el tema de contaminación, a veces los territorios están muy contaminados...

Aura Isabel Mora: Cuando te refieres a contaminación, ¿a qué contaminación te refieres?

Elvira Espejo Ahiaca: Hay contaminación de agua, hay contaminación de todo, los famosos plásticos llegan a las comunidades

⁴⁶ Traje tradicional indígena femenino que implica el uso de sandalias.

y como no hay un basurero donde botarlos, vuelan como aves y cóndores y luego las ovejas o las alpacas empiezan a comer y tienen problemas serios. Entonces para recuperar tuvimos que hacer análisis de agua, de tierras, de pastos... y si las semillas habían desaparecido, una recolección de las semillas.

Esto es ciencia y tecnología, no es simplemente conocer por conocer, o saber por saber. Esto son ciencias, tecnologías y conocimientos profundos. Debes saber sobre la reacción química para un tinte por ejemplo y tecnologías para hilar mediante ciertos instrumentos que quienes tejen han inventado.

Para retornar a la calidad de la producción teníamos que tomar toda esa cadena cómo funciona, porque muchas veces solamente se mira el objeto, se aprecia la iconografía y el color, pero esa belleza es superficial, pero para mí era importante conocer estas ciencias y tecnologías, cómo se han superado y han desaparecido, porque después de la Colonia mucha gente ha olvidado y ya no sabía, ¿no? Por ejemplo, actualmente los tejidos no tienen el degradé que está en los libros o en los objetos arqueológicos... Uno puede mirar, son colores muy contrastantes como azul, rojo, amarillo, blanco, negro, no tienes ese famoso degradé, eso es muy reciente, viene con la industria de obrajes, es otra cosa. A partir de ello, empecé a trabajar con más de novecientas mujeres que han replicado en varios lugares el proyecto para poder mejorar en la calidad de la cadena de producción.

Aura Isabel Mora: Las mujeres organizadas, ¿quiénes son?, ¿en dónde están?, ¿por qué se unieron?

Elvira Espejo Ahiaca: Es en todos los Andes, en el país [Bolivia] más o menos, en distintos lugares, son como semillas, todavía funcionan las organizaciones y venden sus productos y se ha adjuntado incluso la tienda al museo, en donde venden sus productos. En estos días y después de quince años se ha mejorado y gracias a esa calidad ahora hay ciertos conocimientos que aún se mantienen, pero no en todas las comunidades, solo en las comunidades que tuvieron

interés de trabajar y así es como se han superado. En este sentido yo valoro mucho el proceso, porque la parte académica me ha ayudado a superar estas debilidades debido a que las comunidades habían perdido aspectos de su cultura, y por otro lado, los académicos han tenido problemas de no entender porque son hablantes de inglés, francés y claro, todo estaba bajo su versión y no en la versión original, desde nuestros conocimientos, porque yo soy hablante de aymara y quechua y era más fluida la comunicación. A partir de esto, se hizo una sistematización propia, en el propio lenguaje; entonces eso nos ayudó a superar incluso en la parte académica. Durante los años estamos hablando de Perú, Bolivia, norte de Chile, norte de Argentina y algo de Ecuador... así funcionó y eso nos llevó a una dimensión muy grande.

Aura Isabel Mora: ¿Cuáles han sido las mayores dificultades para la organización de tejedoras, productoras de textil en estos quince años?

Elvira Espejo Ahiaca: El problema siempre es la venta, por esa razón, ahora estoy a la conquista del *Festival [de Nuestro Señor Jesús] del Gran Poder*, para que también haya consumo interno, porque actualmente lo extranjero está en la mira para el turismo, pero nunca para tu propio país. Es una fiesta enorme que se inició más o menos en los años cuarenta o cincuenta, si no me equivoco, y comenzó con un grupo... muy vinculada al pueblo aymara, a aymaras que venían a vivir a la ciudad. Con el tiempo, hacia los años sesenta e inicios de los setenta, la fiesta traspasó ese territorio y entró al espacio del centro de la ciudad. Coincidió con crecimientos económicos de los sectores aymaras, quienes habían ganado poder económico a través del comercio y estaban vinculados algunas veces al contrabando. En esa zona está la iglesia del Gran Poder.

Cuando el festival llegó al centro de la ciudad, se vincularon también grupos de jóvenes urbanos y empezó a haber una mutación en el uso de la ropa y las danzas porque se empezaron a usar telas

sintéticas, muy chillonas, de color, que estaban asociadas con una estética de hipismo sicodélico. Entonces eran jóvenes que entraban a una fraternidad⁴⁷ que realiza una danza *kullawada*.

Para dar un ejemplo: en las danzas pesadas, como *La morenada*, el nivel de recursos que tienes que tener está entre cinco mil y siete mil dólares por persona, solo para tu ropa de la fiesta. Las personas que lideran todo el festival siguen siendo de procedencia aymara, con muchos recursos económicos; entonces entra la moda, porque la ropa, los bordados, los colores van cambiando y la innovación y la calidad representan también el poder económico de las personas. Aquí hay una actividad económica importante, pues conozco casos en que la gente de la China se lleva invitados a entre cuarenta y sesenta personas vinculadas a estas fiestas para mostrarles telas. Hacen todo un trabajo con grupos focales para identificar cuál puede ser la tendencia de la moda para la siguiente fiesta y desde China se mandan las telas y todo para el bordado.

Poco a poco este festival se ha expandido y esto se ha hecho bajo la economía externa de compra y venta, son capitalistas que importan la tela y empiezan a vender trajes. Cuando empiezan la economía crece, son muy cerradas, no son abiertas y los artesanos y artistas simplemente trabajan en el valor agregado de cortar la tela o de poner ciertos adornos, pero no en el valor agregado de su propia materia prima. Aquí, en este caso, estamos hablando del camélido, tintes naturales, entre otros. El propósito de nosotros es salir de los chifones y cosas así importadas y proponer que las personas usen trajes autóctonos. Esa es la manera de entrar y ojalá que funcione...

Hace unos días el Ministro de Cultura dijo que el festival del Gran Poder mueve en un día setenta millones de dólares. Por eso, recuperar la ropa propia, el textil propio orgánico, a los textileros, es un trabajo fantástico.

⁴⁷ Es un grupo de danza. En el festival del Gran Poder participan unas setenta fraternidades de entre cuarenta y cincuenta miembros.

Aura Isabel Mora: ¿Cómo entraron tú y la organización a participar allí?

Elvira Espejo Ahiaca: Bueno es gracias al conocimiento, quince años de madurez en el campo del textil; sin ese conocimiento no puedes lograr nada, porque hay que tener un buen conocimiento profundo para poder decir por qué y para qué, ¿no? Los compradores son personas que tienen mucho dinero, pero no un conocimiento profundo, y para transferir el conocimiento tienes en realidad que conocer toda la historia: desde lo arqueológico hasta la actualidad y así es como se ha logrado que entremos a este campo.

Aura Isabel Mora: ¿Qué ha significado todo este proceso para ti? ¿Cómo llegas al museo?

Elvira Espejo Ahiaca: Para mí es simplemente servir al pueblo: ¡imagínate trabajar con novecientas mujeres tejedoras! Para mí es un servicio más al público ¿no?

El museo tiene cincuenta años, y durante ese tiempo no tenía un catálogo, y bueno, han pasado varias direcciones. La primera dirección trae todos los objetos de las comunidades, digamos para tener su propia bodega; la segunda jefatura hace toda la arquitectura nueva que es esta que ves; y la tercera hace simplemente un conjunto de eventos culturales, como decir: presentaciones de libros, conciertos, debates, charlas.

El museo en realidad ha crecido harto con su colección de bienes culturales y documentales. En bienes culturales tenemos cerca de treinta mil objetos y en documentales estamos cerca a los ciento setenta mil. Entonces cuando yo entré, me hice una pregunta: “¿Por qué tienen que dormir tanto estos objetos o bienes documentales cuando hay que revelarlos?”. Lo que he hecho es hacer aquí un espacio, un desarrollo fenomenal para poder aportar a la educación para que desde esta las personas comprendamos nuestra cultura, nuestra identidad, ciencia y tecnología. Así se abre un campo grande...

En 2013, cuando entré a dirigir el museo, organicé la Reunión Anual de Etnología con el tema del textil. Se llamó “Rebelión de los objetos: enfoque textil”. La idea era que marcharan objetos de textil como diciendo: “Yo también tengo identidad, yo también tengo cultura y tengo ciencia, por favor, entiéndame”. Esto lo hicimos con cuatro mesas: la primera trataba de la obtención de la materia prima; la segunda mesa mostraba cómo se transforma la materia prima en hilo; la tercera estaba relacionada con tejer, porque hay varias maneras de hacerlo... y la cuarta y última se refería a la vida social del objeto, si era para abrigar, era ceremonial, en fin... Eso fue interesante porque antes estaban los lingüistas a un lado, los antropólogos a otro, los arqueólogos igual. El tema que les propusimos era que los lingüistas indicaran cuáles eran los términos principales para el tema del textil, a los de las ciencias naturales que mostraran cuáles son los genes del camélido, cómo se ha superado a varios colores... y así.

El museo ya tiene una máquina de FRX⁴⁸ para poder mirar exactamente a través de su tecnología y ciencia qué resultados lanzan los tejidos. Todo eso va a salir en una revista que está en camino ahorita, se llama “*Taqi Musef*”, Caminos de Museo, que sería la traducción del aymara, y esa revista va a salir con estos resultados, cómo se hace la conservación, cuáles son los resultados por ejemplo de la arcillas según la máquina, los genes que se espera tengan los camélidos en el futuro.

Allí se están articulando varios profesionales que trabajan en este campo y el museo está armando un trabajo muy riguroso para dar respuesta. Para mí es un éxito, un éxito internacional porque el catálogo que hemos lanzado, que se llama *Tejiendo la vida*, no es un catálogo como se ha hecho en Europa, o Norteamérica... Normalmente los catálogos están enfocados más en cronología porque miden de qué año son las piezas arqueológicas y luego de qué región, que son más categorizadas por país o por región y luego pasan a las iconografías, pero trabajando tanto tiempo con los artistas y los artesanos de las

⁴⁸ Análisis químico por fluorescencia de rayos X (FRX).

comunidades, para mí había un vacío tremendo en la famosa cadena operativa, porque claro, los estudiosos académicos, cuando vienen de afuera, vienen con las bibliografías ya preparadas que conocen o acerca de sus regiones, también en su país y lo que se hacía era mirar desde un escritorio y hacer con su lenguaje transmitirnos esa información.

Claro, eso sirve para algunas cosas que nos ayudan a superar, pero entonces lo que hice fue tomar en cuenta la cadena desde el pensar aymara o quechua, desde su propio lenguaje, para poder complementar, y ahí pueden ver toda la cadena donde trabajamos con materias primas de tierras altas, tierras bajas, cómo se transforma, qué objeto se utiliza para su transformación y luego recién vienen las piezas.

Entonces esto sí es un éxito desde el Sur para afuera, ahora Europa está detrás de eso, incluso se ha traducido el catálogo al inglés y pronto vamos a lanzar la página web, y ellos [los extranjeros] están detrás de la información. Por ejemplo, estas peinetas arqueológicas, solamente eran peinetas, pero ahora las tejedoras han dicho esas son peinetas para peinar la lana, de modo que no tenga ningún grumo, para que sea fina y el hilo sea realmente fino. Entonces hay tantas cosas para descubrir y así es como se ha logrado. Ese fue el primer tema articulador y luego hemos transferido a la cerámica que es lo mismo, este catálogo grande: cuáles tipos de arcilla, qué tintes o colorantes se usan para su transformación, para pintar.

Aura Isabel Mora: Hace un rato que hablábamos del Buen Vivir, hacías una corrección, referida al convivir... ¿Nos explicas?

Elvira Espejo Ahica: Así dicen en las comunidades las tejedoras. Ellas dicen: “No voy a consumir por consumir, sino que yo convivo, porque el camélido, por ejemplo, es un medio de transporte que me ayuda a mí, entonces yo tengo que ayudar para su alimentación... convivimos juntos, son dos personajes. No se le trata como a un animal, sino que es como parte de la familia, también porque él aporta, la tejedora aporta y también la familia aporta a ellos, es así más o menos, siempre se dice convivir.

ELISA VEGA SILLO (BOLIVIA)

Elisa Vega Sillo: Mi nombre es Elisa Vega Sillo. Soy una mujer indígena kallawayaya, uno de los treinta y seis pueblos que conforman el Estado Plurinacional de Bolivia. Soy de Amarete. Desde niña, yo viví un proceso de usurpación del territorio, de colonialismo. Mi pueblo se encuentra en una región que es valle, donde son muy buenos en producción, la tierra es muy rica... Es un espacio de territorio donde se han acomodado los hijos de los españoles; pero justo en estos lugares, a medida que se ha producido, se ha ido usurpando el territorio de los pueblos indígenas, también esclavizando a las personas, porque en muchos casos, porque muchas veces hemos sido vistos como “los indiecitos” que tienen que trabajar gratis, que tienen que dar sus mejores territorios.

Mis papás tuvieron problemas por una enfermedad desconocida, porque vivimos en una región en donde hay enfermedades de origen ancestral que solo pueden tratarse por la medicina tradicional y la cosmovisión nuestra... La enfermedad de mi papá era desconocida, así que mi familia entró en crisis y fue vendiendo, casi que regalando la hacienda. Yo estaba cerca de los seis años y pocas cosas me recuerdo esos días, lo que sí recuerdo es que a los seis o siete años tenía que ser una trabajadora, una obrera que tenía que limpiar, cocinar, hacer las cosas más duras y a diferencia de los hijos de los dueños, que podían jugar. Entonces ahí era el cuestionamiento, éramos de la misma edad y ellos sí tenían derecho a jugar, estudiar, yo no podía ir. Tenían todos los derechos y me preguntaba ¿por qué? Yo no encontraba respuesta...

Después de tres o cuatro años de estar trabajando con esa familia, con la rebelión dentro de mí, le pregunto a mi papá y mamá “-¿Por qué eso?” Ellos me dijeron “¡Cállate! ¿Para qué preguntas? Ese es nuestro destino... ¡hay que aceptar! Mejor aprende las cosas y así por lo menos vas a ser una empleada y luego te vas a trabajar en la ciudad. ¿Para qué te metes en esas cuestiones? Vos no sabes nada...”.

Esa era la respuesta de mis papás, pero yo no me conformaba... Entonces todo esto me lanza a una rebelión de buscar las respuestas, lo que no sabía porque era una niña que tenía tantas preguntas... y al final de muchos años esto me llevó a la rebelión con mi propia familia al cuestionar temas de género, porque mi hermano mayor, digamos, no sufría como yo. Él no fue regalado a otra familia para que fuera a trabajar porque es “el hombrecito”. Aunque éramos de la misma familia, el sufrimiento era más hacia la mujer indígena.

Aura Isabel Mora: ¿Cuál era la opinión de tus padres?

Elisa Vega Sillo: Que tenías que aceptar la realidad. Entonces me metí a la escuela, porque no encontraba una historia solamente sino muchas, pero en esos tiempos no se hablaba de esta colonialidad. Pensaba que algún día esto tenía que cambiar, tenía que vivir diferente, tenía derecho a estudiar, digamos a estar en esos espacios, tenía derecho a viajar ¿por qué no? Tenía derecho a que mis hijos pudieran jugar... Entonces son estas cuestiones que meto en mi mente... Desde ahí salgo con esa rebelión... pero no era la única: otras se escapaban de la hacienda; entonces era la rebelión de buscar las respuestas para construir otras formas de vivir. Con el tiempo, desde joven empecé el liderazgo sobre estas cuestiones y, entre otras acciones, fui la primera mujer que empezó el bachillerato en mi pueblo; después ya muchas entraban...

Aura Isabel Mora: ¿Cómo fue tu proceso en el bachillerato?

Elisa Vega Sillo: Había mucha resistencia porque cuando todavía yo salía decían: “¿Pues para qué colocas a la mujer? ¿Para qué? ¿Para que escriba sus cartas de amor a los chicos? ¡Para eso le colocan!”. Entonces todavía había una resistencia del entorno de la comunidad. Decían “¡Ahí está andando con los chicos, está jugando, está correteando!”. Entonces ya empezó el tema del liderazgo, pues estaba estudiando en el colegio de lunes a viernes, pero los sábados y domingos me iba con mis pizarras y mis tizas a otras comunidades a enseñar a otras mujeres que tenían que por lo menos aprender a firmar, a leer, para que por lo menos pudieran defenderse o enseñar a sus hijos e hijas quienes no iban a la escuela...

Desde esos días fui peleando mucho y después fue peor, cuando participé en un espacio público, porque yo ya era líder. Cuando eres una líder no puedes hacer tu liderazgo únicamente con mujeres, sino que necesariamente tienes que aliarte con los hombres, estar juntos.

Aura Isabel Mora: ¿Cuál ha sido el desarrollo de tu liderazgo?

Elisa Vega Sillo: Yo comencé a estudiar a los nueve años, ya era una grandota. En mi país tenías que tener las libretas necesarias para avanzar, entonces ni modo, entro a kínder a esa edad, porque en esos años tampoco había aprendido a leer y escribir. Cuando aprendí, hubo peleas entre los profesores porque ya sabía, pero no estaba el documento que lo dijera, entonces algunos decían: “Ella sabe leer en la práctica, pero no tiene suficientes documentos que lo demuestren”. Esa es una pelea desde la mentalidad colonial porque quieren ver un papel que te diga eso. A los once años apenas ya sabía leer y escribir en mi idioma, después en español, entonces ya sabía los dos y era una admiración para las propias mujeres. Ya en mi casa compramos unas pizarras y empezamos a leer y escribir, nos reunimos con muchas mujeres y empezamos a formar.

Cuando estaba en el colegio conocí a mi esposo... Yo ya era líder, no sabía que era de mi comunidad y que estaba estudiando en otro colegio que era de los curas de Don Bosco. Una vez hacíamos así talleres, encuentros, intercambios. Como mi pueblo es de medicina tradicional y tenemos kayawallas, en un intercambio con el pueblo aymara, ahí nos conocimos, él también fue un líder y creció en esto. Posteriormente estaba estudiando pedagogía para ser profesor, ya sabía mi trayectoria peleando, peleando, entonces andábamos así los dos...

Yo no tenía interés en el futuro, sino para mí era más la preocupación porque estas mujeres tienen que aprender para que no pase esto, era una preocupación más local y después de eso me metí a una organización de Bartolinas, es una organización muy grande de mujeres indígenas: Bartolina Sisa, ellas están trabajando aliadas con el gobierno. Es una organización muy fuerte.

Aura Isabel Mora: ¿De dónde viene el nombre?

Elisa Vega Sillo: Bartolina era una indígena revolucionaria que se enfrentó con los españoles por la esclavitud y usurpación de territorio. Entonces me fui con esa organización, ya muy joven, líder y terminé así el colegio. Después debía buscar una oportunidad para estudiar y tampoco podía porque me había acostumbrado a vivir en el campo... En mi comunidad por ese sector no había universidad. Entonces era obligatorio venir a la ciudad. Yo me preguntaba qué iba a hacer, ya que terminas en diciembre, recién vienes a la ciudad y para esa época las universidades públicas ya estaban cerradas... Entonces me metí a estudiar en una privada enfermería, porque era una carrera muy corta y tenía la posibilidad de trabajar en la región y hacer liderazgo.

Cuando eres joven tienes esa voluntad, la energía, tienes que dormir en las calles, uno se buscaba las cosas... En 2003 era ejecutiva de las Bartolinas en mi región y toda la crisis que vivió Bolivia en 2003 coincidió con mi embarazo, al rato tenía mi güagüa, y así tenía que estar en esos enfrentamientos... Nos decían: “Las mujeres que vayan adelante, contra los policías y los militares, porque van a respetarlas”: No...Estábamos viviendo una crisis, una rebelión de todo esto: no solo los indígenas, porque había una crisis de discriminación entre bolivianos y había también un poder político controlado por las élites. Toda la sociedad boliviana se había dado cuenta de los malos tratos del gobierno, entonces por eso sale esta convulsión...

Aura Isabel Mora: ¿Cómo se maneja una relación familiar en medio de todo este proceso?

Elisa Vega Sillo: Después de luchar tanto juntos en el movimiento [con mi esposo], cuando mi bebé nació, entonces había una necesidad, teníamos que ser responsables... Ya no era solo nuestro estómago, ya había el de otra persona. Entonces mi esposo dejó el liderazgo, dejó el movimiento y se puso a trabajar en diferentes actividades, como el campo.

Él no terminó sus estudios de pedagogía y hasta ahorita no ha terminado. Es una triste historia, porque cuando le conocí así peleando,

me contó que nunca había tenido certificado de nacimiento, no tenía documentos. Yo le dije que buscáramos una alternativa, logramos hacer la inscripción con todos los trámites para que tuviera un documento de identidad, pero para ese momento ya había hecho su servicio militar, pero entonces esos datos no coincidían con los otros, como su libreta escolar: mi esposo aparecía con tres identidades, el problema era de quienes lo hacían.

Aura Isabel Mora: ¿Y por qué sucedía esto?

Elisa Vega Sillo: Los funcionarios que hacían los registros civiles jugaban así con nosotros. A ellos les convenía que tengamos esos problemas y se siguen teniendo muchos problemas de estos... hasta mi mamá hoy tiene ese problema: no sabemos en qué fecha nació; uno tenía que inventar, uno tenía que calcularse su edad y decir: “Entonces tengo más o menos esta edad. Y comienzas a buscar quién tenga tu certificado”. Los pueblos indígenas estábamos indocumentados.

Después de mucho intentarlo, mi pareja me dice que no lo va hacer porque es una forma de rebelarse también. Él dice: “Ya no voy a estudiar, no es mi culpa. Son estas cuestiones que pasan”.

Yo terminé mi enfermería y por esos días apareció una beca para irme a estudiar medicina a Cuba. Uno de los requisitos era no estar con pareja y no tener hijos... Yo hacía los trámites y manifestaba que no tenía nada para ir... Finalmente, tramité todo y ya estaba lista, solo me faltaba comprar los pasajes... Uno era notificado en enero y salía para Cuba en mayo, pero con Evo Morales en el poder, en marzo salió la convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente.

Para nosotros Evo era una presencia de un indígena en el Estado, y con esas emociones teníamos la oportunidad de cambiar: a los dos meses que asume el poder saca la convocatoria a la Asamblea Constituyente. Yo estaba preparada para irme a otro lado, pero me dicen: “Tienes que ir a la Asamblea Nacional Constituyente, porque es la base fundamental para construir un futuro para nuestros hijos, para nuestros nietos, así que no pienses solo en vos, no seas egoísta. Entonces Elisa, tienes que ir

ahí...”. Era una decisión difícil, pero fue esa fuerza más de la comunidad que me ayudó a decidir quedarme.

Fui la constituyente más joven: tenía veintiún años y mi güagüa apenas tenía un año, desde ahí empezó esto. Más fuerte era la pelea porque tenía una responsabilidad muy grande, no solamente era constituyente de una región, sino también era representante de los diez millones de habitantes de Bolivia... tenía que ver esa mirada de la Constitución, ver los derechos indígenas, de las mujeres, de los jóvenes.

Decidir estas cosas ha sido un espacio que me ha servido mucho para reflexionar y también construir. A veces me siento una privilegiada por estar en ese proceso, entrar a esa historia y hacer esos aportes. Entonces, ha sido un espacio en donde esos temas de colonialidad y descolonización se tocaban. En ese entonces, las mujeres teníamos que pelear porque es difícil cuestionar nuestra educación: había una ley de educación que era anterior, de los neoliberales, que entraban a las comunidades, y los profesores decían: “Ustedes no hablan ni esto, ni aymara”, estando en territorios nuestros.

Nosotros no sabíamos quiénes éramos, porque solamente éramos un pueblo. Entonces decían: “¡Ustedes son quechuas!” y nos mostraban libros y nos obligaban a leer y escribir en quechua... pero justo en el 2003 nos dimos cuenta que no éramos quechuas, ni aymaras sino que éramos un pueblo indígena distinto, los kayawalla... Y teníamos nuestro saber y nuestras formas propias. Con base en estos procesos es que con la nueva Constitución Política transformamos el cómo nos debemos educar y cómo debemos recuperar nuestros saberes, la visibilidad de los saberes, los idiomas. Ha sido una pelea muy fuerte porque nos decían: “¿Para qué nacionalidades? ¿Para qué te vas a llamar kayawalla? ¿De qué te sirve? Mejor boliviana o boliviano...”. Pero tenemos que reconocer nuestra identidad; nosotros somos diferentes. Hemos estado ciento ochenta años con ese nombre de bolivianas y bolivianos y no hemos tenido acceso a la educación, no hemos tenido acceso a la salud, no hemos tenido muchas cosas, entonces ha sido una pelea muy fuerte de los treinta y seis pueblos indígenas.

El día que se inauguró la Asamblea Nacional Constituyente, nos hemos dado cuenta que la mayoría de los bolivianos desconocían que eran treinta y seis pueblos indígenas; por otra parte, para muchos de estos representantes era la primera vez que habían ido a la ciudad. Creo que ese proceso ha sido un espacio muy importante de visibilizarnos y también de aprendizaje, porque estábamos ahí de diferentes regiones, profesionales, políticos, jóvenes, mujeres. Había una mujer que no sabía leer ni escribir pero estaba en ese espacio y tenía un aporte muy grande, muy rebelde. Esa señora hasta ahorita no sabe leer ni escribir, pero ha sido gobernadora. Yo creo que son espacios muy importantes. Ese fue el proceso de la Asamblea Constituyente, esto fue lo que nos marcó a seguir trabajando el tema de la descolonización, así que después de eso, estuve trabajando en el Ministerio de Culturas.

Aura Isabel Mora: ¿Qué estabas haciendo en el Ministerio de Culturas?

Elisa Vega Sillo: Trabajar este tema de la descolonización para encontrarnos a nosotros mismos. Siempre hemos dicho: “Primero tenemos que saber quiénes somos para saber a dónde vamos a ir”. Muchas veces esto salía de los pueblos indígenas: la autodeterminación. Eso era muy importante y el estado tenía una obligación de crear una institucionalidad que apoye estos espacios. Así que empezamos con el Viceministerio de Medicina Tradicional que funciona en otro ministerio; otro referido a justicia indígena que digamos aborda este tema desde la autonomía de cada pueblo. Así, hay como cuatro o cinco viceministerios que trabajan relacionados con los indígenas y uno de ellos, el de cultura trabaja específicamente el tema de descolonización. Entonces entré a trabajar ahí, específicamente, en el tema de despatriarcalización.

Aura Isabel Mora: ¿De qué se trata la descolonización?

Elisa Vega Sillo: Si estamos hablando de la descolonización, ¿quiénes son los reproductores para que siga la colonialidad en nuestra sociedad? Encontramos espacios de poder en donde se dan racismo y la discriminación, que son muy fuertes en nuestra sociedad. ¿Y

cómo llegamos a desestructurar ese espacio de poder? Entonces ahí empezamos con el tema de la despatriarcalización de manera paralela a la lucha contra el racismo. Ahora tenemos una dirección, una normativa sobre racismo y discriminación a la vez que hemos procurado institucionalizar la despatriarcalización con trabajos. En 2011 creamos la unidad de despatriarcalización.

Aura Isabel Mora: ¿Y cómo llevan a cabo el trabajo de la unidad?

Elisa Vega Sillo: Se trata, sobre todo, de entrar en el tema de la educación. Por eso la mayoría de universidades con las que estábamos trabajando son privadas. Lo que procuramos es desestructurar esas mentalidades patriarcales, coloniales, del machismo mismo de nuestra sociedad. Entretanto, empezamos a recuperar nuestros saberes, conocimientos ancestrales y empezamos con un cuestionamiento a nuestra sociedad, a visibilizar unas cosas que no se cuestionaban, que la sociedad tomaba como natural, como pensar que la mujer es para la casa o no puede hacer esfuerzos igual que los hombres. Entonces empezamos a cuestionar estos temas, más que todo en los colegios y las universidades, aunque también en las escuelas normales, que es en donde se educa a los docentes para que sean profesores. Ese es mi trabajo.

AURORA IZA (ECUADOR)

Aurora Iza: Yo me llamo Aurora Iza, soy una mujer quichua del pueblo Panzaleo, de la provincia de Cotopaxi. Allí producimos papas, cebada, habas, mellocos, ocas... en la parte baja y el páramo; y más abajo producen maíz, alverja, frijol, o sea, todo. Es una zona bastante productiva, vengo de esas tierras medio frías, medio calientes. Estoy como directora encargada de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Politécnica Salesiana, soy docente y coordinadora de la zona sur. La carrera de Educación Intercultural Bilingüe trabaja netamente con el pueblo indígena, con gente de escasos recursos.

Este programa académico nació en el año 1994, en los altos páramos de la parroquia Zumbahua, para formar a docentes que estaban en ejercicio en ese momento, solo tenían el bachillerato, no tenían licenciatura; la educación se convirtió en un proceso apenas en los años setenta, clandestinamente... porque no había mucho apoyo del Estado, más bien fue gracias a los líderes, grupos religiosos, ONG, que fueron plantando la educación.

Germán Muñoz: Es un programa intercultural y bilingüe. ¿Cuáles son las culturas y las lenguas que se encuentran allí en relación?

Aurora Iza: Está la cultura panzaleo, en la provincia de Cotopaxi, de distintos lugares; la lengua que manejamos sobre todo en la zona centro es el quichua. Después el programa se expande por diferentes provincias: Otavalo, Cayambe, luego fue a la Amazonía con el pueblo achuar, donde hablan el achuar. Igual sucedería si fuéramos a Santo Domingo y tuviéramos que trabajar con los chechilas, tendríamos que respetar la lengua de los chachis.

Germán Muñoz: ¿El programa es bilingüe, es decir, castellano y quichua?

Aurora Iza: Sí, es castellano y quichua. Nuestro trabajo de educación intercultural bilingüe maneja las dos lenguas; las materias de profesionalización se imparten en español y hay otras materias que damos en quichua.

Germán Muñoz: ¿Qué implica para los estudiantes de esta carrera que se les reconozca la cultura propia y la lengua propia?

Aurora Iza: El título que se otorga es Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Docencia Básica Intercultural Bilingüe, reconocimiento que no existía desde el Estado. En las escuelas hispanas nos rechazaban. Decían que estábamos preparados simplemente para trabajar con los indígenas, solo con los indios... incluso la universidad decía que era un programa para los del páramo, que solamente era un nido de los indios.

Hubo mucha discriminación, pero hemos seguido trabajando, hemos hecho valer que nosotros tenemos una identidad, una cultura como pueblo cotopaxi, pueblo otavalo, pueblo cayambe, como pueblo de guaranda, como pueblo achuar; que donde quiera que estemos, nosotros tenemos una identidad clara, una cultura y nuestras propias costumbres, nuestras tradiciones, nuestra forma de vivir y eso no lo podemos dejar.

Germán Muñoz: Internamente, en las comunidades de Cotopaxi, ¿también hay discriminación?, ¿se consideran discriminados aún?, ¿se considera de más valor aquel que solamente habla español?, ¿cómo es al interior de las comunidades la situación?

Aurora Iza: Las comunidades han migrado a las grandes ciudades, y al migrar se empieza a debilitar la lengua, la cultura, porque han ido asumiendo otra cultura, otra forma de vivir, otra forma de comer y vestir. Ya no mantienen mucho sus tradiciones. Cuando yo era pequeña recuerdo que había muchos tejedores de anaco, de balletas, de ponchos, en las mismas comunidades, había gentes mayores que sabían; se murieron y con el mercado también vino la modernización, vino otra ropa menos costosa... porque mandar a hacer un poncho que cuesta quinientos dólares, o una chalina de cien dólares, es caro para una gente de escasos recursos. Y entre tanto, los chinos traen su ropa y la dan por un dólar, dos dólares; son prendas desechables que cubren solo por el momento. Igual muchos ya no hablan el quichua porque les han dicho que si hablan el quichua no pueden trabajar, los sacan del trabajo, entonces tratan de mestizarse para defender su trabajo, involucrarse con sus amigos, con otra gente.

Germán Muñoz: ¿Qué importancia ha tenido la penetración de medios de comunicación en la vida de las comunidades?

Aurora Iza: Algunos canales están tratando de pasar sobre las culturas de diferentes pueblos, de la celebración del Inti Raymi en cada provincia y época. Los medios de comunicación no han sido muy favorables, más bien han tratado de dañar a los pueblos. Cuando yo

tenía veinte años yo no conocía la televisión y no sabía qué era una telenovela...

Germán Muñoz: ¿Y el internet?

Aurora Iza: Ni internet, ni un celular, ni un teléfono... no los conocía; apenas tenía un radio pequeño. Ahora la comunicación nos ha invadido y está en los altos páramos, porque ya llegó la luz eléctrica y en vez de comprar una cobija, una libra de carne más, en las casas pobres no falta televisión, y si no cogen la señal compran video, van comprando CD, o lo que sea...

Germán Muñoz: ¿Y no hay televisión indígena?

Aurora Iza: Hay televisión indígena pero no ha sido fuerte para romper esto... La gente se ha vuelto más dependiente de estos medios, poco conversan con sus padres los jóvenes ahora. El celular tiene muchos programas, igual la televisión, y los audífonos. El papá o la mamá pueden estar conversando, pero solo está el bulto y no contestan. Antes mientras los padres iban a cocinar comentaban cuentos, experiencias, anécdotas, sobre el tiempo para sembrar, el tiempo para cosechar, el tiempo para la fiesta... Y todo era un aprendizaje pero ahora no es así... Los chicos compran los celulares, sería raro que alguno no tenga celular, y son celulares costosos.

Germán Muñoz: Aurora, tú eres mujer indígena del páramo. ¿Cómo ha sido esa experiencia y los cambios que has tenido en Quito como directora de un programa universitario de educación?

Aurora Iza: Han sido muchos cambios. Romper esto, como mujer, a mí me costó, yo vengo de una familia muy recta, donde una mujer no debe salir de la casa, y yo rompí con eso, vengo de una familia muy tradicional. Yo salí de la casa a los dieciocho años a trabajar en una organización como reportera comunitaria; mi padre dijo: “Vaya para que aprenda algo”, pero luego no le gustó. Luego empecé a venir a la ciudad a cursos, de dos, tres días y ahí empezó el problema. Mi padre una vez me azotó porque no había llegado pronto y él estaba sacando las papas

con los peones y había que ayudar, porque en eso no habían ido dos peones y dijo que yo estaba lagarteando por ahí y que esto no iba más y me dio dos cuerazos y dijo, “De aquí no te vas”. Yo le dije: “Pero yo he aprendido algunas cosas en esos cursos”... Pensaba: “Si me quedo aquí me va a hacer casar con uno de esos que cruza por aquí y yo no quiero eso”. Yo hacía las cosas para ganarme a mi padre, yo madrugaba para hacer las cosas, la tarea que me correspondía... luego le dejaba y corría a la organización, tenía que caminar una hora y media todos los días, bueno, como dejaba hecha mi tarea, mi padre no me podía restringir.

Así trabajé como dos años, me presenté a un concurso de reporteros comunitarios y gané el concurso para trabajar en Radio Latacunga, que trabajaba con el pueblo indígena a ciertas horas, desde las siete hasta las nueve de la noche. Se mandaban comunicados, mensajes musicales, reportes desde las comunidades. Ahí se contaban los avances de la organización, las reuniones, mingas, proyectos, la siembra de papa, se entrevistaba a los dirigentes, se oía música. Y eso me gustó.

Germán Muñoz: ¿Tú eres comunicadora?

Aurora Iza: Sí, en un inicio fui comunicadora, aprendí a manejar los dos programas en quichua y español. Radio Latacunga ya no tiene esa misma fuerza porque le ha ganado el mundo de la televisión.

Germán Muñoz: ¿Los chicos ya no oyen radio?

Aurora Iza: Oyen otras radios, con otras músicas: en la comunidad ahora está de moda el reguetón.

Cuando vine a estudiar a Quito en un colegio sufrí la discriminación de los compañeros, que eran migrantes pero ya mestizados. Entonces tuve que botar mi sombrero, dejar mi atuendo, transformarme en una mestiza. Allí logré terminar aunque mis padres no me ayudaron, porque para el pueblo indígena no es importante que las mujeres estudien, las mujeres son para cocinar, para casarse, para quedarse en la casa criando guaguas y cuidando animales, seguir al esposo, lavando sus ropas... Ahora la gente comprende un poco esta situación y la mujercita tiene que

ir a estudiar de cualquier forma. Para mis padres fue una lucha conmigo, yo no regresé a la casa, aunque salí de la casa contra la voluntad. Cuando estaba en cuarto curso mi padre murió, fui a avisarle a mi madre y ella dijo: “Bueno, ahora que terminaste el colegio tienes que regresar a trabajar la tierra”. En ese tiempo busqué la forma de entrar a la universidad, ese era mi sueño, pero vi que tenía que trabajar y sostenerme...

La licenciatura la estudié contra la voluntad de mi familia, rompí con todo, pagué con mi trabajo la matrícula, fue muy duro. Cuando terminé mi licenciatura tuve que traerme a mi madre y afortunadamente trabajé como secretaria del programa académico Cotopaxi... para las dos. Una mujer indígena tiene que perder muchas cosas para llegar a cierto lugar.

Germán Muñoz: Es admirable el ejercicio que hiciste de libertad, de autonomía, de auto-afirmación. ¿Dónde lo aprendiste, de dónde salió esa fuerza?

Aurora Iza: Mis padres fueron mi primera escuela. De ellos aprendí a ser muy clara y firme en las cosas, eso creo que me fue orientando. Como joven podía tranquilamente dedicarme a otras cosas: a las discotecas, a estar con amigos, a ganar mi plata, a trabajar en los quehaceres domésticos. Mis amigas lo hacían. Yo me fui por otra línea y cumplí mis ideales. Yo creo que, de alguna forma, mis padres estaban detrás de mí.

Lo bueno o lo malo es que no tengo familia, entonces yo no dependo de nadie, nadie controla mi horario de llegada, mis compromisos, no estoy esclavizada. Por ejemplo yo tengo un horario para entrar al trabajo pero no tengo uno para salir, si estoy en mi cuarto y quiero estudiar me voy a estudiar; y mi dinero si yo quiero algo pago tal cosa. No sucede igual con las estudiantes que llegan al programa, que estudian y deben atender esposo e hijos.

Germán Muñoz: Entonces, en este programa no solo intentas enseñar bilingüismo e interculturalidad.

Aurora Iza: También que aprendan a valorarse como personas, como seres humanos, como mujeres, como hombres, como indígenas;

no es solamente que aprendas a dar clases, que aprendas a manejar la lengua, o ser profesional, sino que hagan valorar su identidad, su cultura.

Sigo pensando en una idea media loca: creo que deberíamos unir los países latinoamericanos y sobre todo hablar con esta gente de escasos recursos intercambiando experiencias, preparándose más y comprometiéndose más, viendo otras vivencias.

Yo digo a los chicos, no es cuestión de comer bien y vivir bien, el vivir bien va mucho más allá, va relacionado con la parte intelectual, el cuidado de la naturaleza, los medios de comunicación públicos, la parte financiera. El Buen Vivir no se está entendiendo como debe ser... se queda en un discurso, que no propone la igualdad, una sociedad donde haya trabajo digno para todos, donde no haya racismo, donde los indígenas, el negro, el blanco, mestizo, cholo, todos tengan la posibilidad de estudiar; entonces si hay esta exclusión, de qué Buen Vivir estamos hablando, todo se queda en discurso, es como la interculturalidad está quedando en discurso.

Germán Muñoz: ¿Cuál es el papel que ves para la mujer en esta sociedad ecuatoriana y latinoamericana?

Aura Iza: Creo que seguir preparándose para ser una buena madre y orientar, no olvidar nuestros saberes, enseñar a nuestros hijos. Si yo llegara a tener mis hijos tendría que inculcarles en todos los aspectos. Tenerlos encerrados en un departamento con televisión y video no fomenta nada porque nuestras costumbres y vivencias los estamos dejando de enseñar: cómo valorar a la Madre Tierra, a qué tiempo hay que sembrar... la primera escuela es dentro de la familia, entonces aquí la mujer debe seguir preparándose, si no te preparas no eres nadie y, como todos sabemos, al machismo no le hemos ganado en ningún lado.

Germán Muñoz: ¿Tú ves al mismo tiempo una mujer educadora que forma a su familia y a sus hijos, pero al mismo tiempo una mujer con autonomía, capaz de pensar por sí misma, no solamente encerrada en la casa sino produciendo proyectos de país?

Aurora Iza: Creo que debemos estar en esa corriente. No es que la mujer quiera ganarle al hombre; es que las mujeres pensamos, razonamos, sentimos, hablamos. No creo que es justo que dependamos de otra persona, ni el hombre ni la mujer, los dos tenemos pensamiento, sentidos, alma y estamos a la par.

MILTON GUAMÁN (ECUADOR)

Me llamo Milton Guamán, soy dirigente del MIC, Movimiento Indígena del Cotopaxi, en la Secretaría de Educación y Juventud; también estoy estudiando en la universidad la carrera de gestión local.

Entiendo la educación de dos formas: primero, la formación del ser humano desde la familia. Yo he crecido en una familia no tan numerosa, cerca de diez miembros con abuelos, padres y hermanos; allí he aprendido a tener valores, principios y construirme como persona. Y luego, el aprendizaje ha sido en la comunidad, allí he sido dirigente desde los dieciocho años, dos veces presidente de la comunidad, luego de la OPIC fui vicepresidente y ahora en el MIC dirigente de juventud y educación; eso ha sido para mí como una universidad, una escuela de vida en la que he aprendido muchas cosas. He aprendido mucho en las comunidades con los jóvenes, con los grupos de música y de danza, en los encuentros, en los campamentos, en los talleres, recibiendo y compartiendo experiencias y eso ha construido mi persona.

Ese conocimiento se va nutriendo mucho con los abuelos, en la tierra misma, en la comunidad con las prácticas, con los saberes que se producen en las mingas, en los trabajos, en las fiestas, en la resolución de conflictos. El tema de justicia indígena, por ejemplo, es una nueva escuela de aprendizaje. A la vez que es bien bonito resolver conflictos, también es duro... Afortunadamente los que somos dirigentes tenemos ese privilegio de conocer otros espacios y otras cosas que nos sirven.

Sobre la educación formal que nos plantean desde pequeños, yo estuve en guardería y luego en una escuela y también en un instituto...

lo que yo veo de la educación es que sí aporta, hace que construyamos más, aprendamos más, que desarrollemos la capacidad e inteligencia como seres humanos. Pero no aporta mucho a la construcción social. La idea es pasar de un grado a otro grado, de un curso a otro curso, es como una obligación, es a presión, hay que aprender porque hay que pasar.

En Cotopaxi, en los años noventa, con el levantamiento, con el proceso de lucha, se crearon escuelas bilingües; en mi comunidad, en San Isidro, se creó una en 1992, similar en otras comunidades y a nivel nacional. Los niños pueden entender el contexto mismo, la realidad, porque es muy distinto que haya una escuela bilingüe en la comunidad a que los niños vayan a estudiar afuera. Cuando hay clases y hay niños en la comunidad es bonito; juegan, ríen, hacen bulla, hay más movimiento, economía en las pequeñas tiendas, ventas de útiles, golosinas que los niños consumen por ahí... Quitaron la escuela bilingüe de la comunidad para hacer una sola, grande, pero lejana, y todo quedó en silencio, fue una forma de inmovilizar a las comunidades y silenciarlas, eso es preocupante.

Lo que se está formando son seres humanos que obedezcan y cumplan objetivos del sistema; porque tenemos un sistema y este sistema está formando gente para que lo sostenga. Forman para obtener títulos y para que sean serviles al Estado y a los grupos de poder económico y político que están decidiendo. Se va perdiendo el conocimiento propio, el conocimiento que ha salido de la tierra, de las comunidades, de los páramos. Duele que el sistema educativo actual no estudia, no descubre, no analiza, no investiga.

Entonces creo que con el sistema actual, el sistema capitalista lo que están haciendo es obviar esto, olvidar y como que ver de lado, como que no tomar mucha importancia, eso he notado y claro, el cierre de las escuelas bilingües va por ahí, ahorita el modelo está como respondiendo y está utilizando todas las herramientas necesarias para fortalecer este modelo que al final será industrial, capitalista, que será de carácter más explotador si se quiere llamar más en cuanto a la mano

de obra, finalmente estarán formando personas que solamente trabajen y obedezcan a lo que digan. Eso es como puedo entender al sistema actual en el tema educativo desde un contexto de la vivencia de lo cierto, porque eso está pasando, cierre de escuelas, por otro lado; además que cierren las escuelas, no hay la oportunidad de que los jóvenes que hayan terminado el bachiller puedan estudiar en las universidades, ahora tienen que sacar el puntaje para que puedan ingresar a la universidad, y es más, el estudiante no elige la universidad, uno ya no puede elegir, sino como hay un puntaje establecido te dicen tú eres capaz para esto o tú tienes que seguir esto, o sea contra voluntad. Eso está pasando en mi comunidad, en especial ahí en San Isidro que los jóvenes que se han postulado, han dado los exámenes y no sacan el puntaje necesario porque estudiaron en colegios a distancia, y van los sábados y domingos a estudiar, entonces cómo ellos pueden rendir igual a otros que han estudiado a diario, otros incluso en colegios particulares que tienen otro sistema y otra obligación más de carácter estricto, entonces creo que hay una desigualdad ahí.

El sistema de educación lo que hace es unificar, como que todos fuéramos iguales, como que todos estamos aprendiendo lo mismo y no es así... el sistema educativo no ha tomado en cuenta las diferentes realidades de los pueblos y nacionalidades que tiene el Ecuador; debería haber un sistema de educación de carácter particular para cada pueblo porque existe diversidad de conocimientos, de saberes, de formas de convivencia y todos son muy valiosos, todos los pueblos tienen normas, saben administrar. Un pueblo como Sariaco de Puyo, está adentro en la selva, a diferencia de un estudiante de la capital y de un centro educativo particular. En el sector indígena campesino hay miles de estudiantes que quieren ingresar a la universidad y no pueden. En mi caso, si la universidad no me hubiera ayudado con una beca, yo no estaría estudiando aquí... Si no hay espacios de formación no van a poder ser críticos de la realidad.

Germán Muñoz: Tus temas de interés son justicia indígena, resolución de conflictos y el tema de organizaciones juveniles de danza,

música, arte, deporte... quisiera saber cómo aprendiste, cómo llegaste a eso, cómo te formaste para llegar a ser capaz de resolver conflictos y luego para trabajar con jóvenes en sus organizaciones y crear con ellos otras formas políticas y sociales.

Milton Guamán: Creo que me sirvió mucho poder asumir cargos de dirigente desde muy joven. A los diecisiete o dieciocho años nos organizamos en la comunidad, conversamos y empezamos a hacer la danza. Ahí se tuvo una experiencia y aprendimos cómo era la dinámica de los grupos, pero en pequeño todavía. Luego, en una asamblea de la comunidad para cambiar la dirigencia, empecé mi camino en términos políticos, el control de un territorio y fui presidente, todo un privilegio en la comunidad.

Eso me permitió trabajar por el sector juvenil, como presidente se abrieron todos los escenarios para los jóvenes. Pude hablar de temas como la música, luego se compró un equipo de música para los que querían aprender guitarra, cantar, hacer folclor... y, ya con el aval de la comunidad, vamos construyendo más, legitimando los procesos de base.

Germán Muñoz: ¿Y con qué recursos?

Milton Guamán: Como dirigente podía aprobar, por ejemplo, cien dólares para que compren una grabadora, o dinero para presentarse en tal lugar, para la movilización, para la alimentación... y tocaba buscar a alguien que financie.

Tenemos planes para hacer grupos juveniles y que los jóvenes estén haciendo otras cosas, en vez de estar en discotecas, en bares o en las drogas. Queremos hacer una especie de escuela de danza en Pujilí, ahí lo que nos falta es un local. En cambio en Cotopaxi sí tenemos un espacio donde los jóvenes llegan a preguntar, a sugerir ideas, y entonces lo que uno hace es darles un poco de asesoramiento, y hacerles seguimiento también. Lo que toca es impulsar, apoyar, acompañar, reunir, ir a organizar, compartir la experiencia donde ellos se motivan.

Germán Muñoz: ¿Y también tienen radio, televisión, nuevas tecnologías?

Milton Guamán: El MIC (Movimiento Indígena Campesino de Cotopaxi) es la única organización que tiene un canal televisivo, el canal 47; también hay radios que son aliadas del MIC, como radio Latacuna, donde tenemos un espacio e informamos sobre actividades que hacemos. Nuestras iniciativas van a servir para que la Conaie se refresque, tenga nuevos horizontes, porque ha pasado que los dirigentes no tienen claridad; ¿qué es lo que falta ahí? Formación política e ideológica... Entonces dedicamos tiempo a la lectura, al estudio de documentos, a revisar cosas que tenemos que hacer.

Germán Muñoz: ¿Ya tienen un modelo de justicia indígena?

Milton Guamán: No hay un modelo, la justicia indígena es diversa, es amplia, no es como la justicia ordinaria.

Germán Muñoz: ¿No es homogénea?

Milton Guamán: No, porque la justicia ordinaria dice que para todos es igual y hay un ganador y un perdedor. Y unas penas. La justicia indígena es flexible, es entendible, más viable, es confiable, es alternativa. Por más error, por más delito que se cometa hay algo que se puede subsanar... no se trata de decir que alguien ganó o perdió, que tiene como sanción condenado de por vida. Nosotros resolvemos los casos en la comunidad, en asambleas de cientos de personas, miles en algunos casos. En nuestras audiencias todos participan. Si alguien no está de acuerdo se levanta y propone algo. Antes de que los jueces actúen hemos vuelto a solucionar conflictos en las comunidades. Y se aceptan las soluciones de la comunidad, no necesariamente van a los jueces. Algunas comunidades salen bien fortalecidas, las denuncias las hacen al presidente, y este empieza los trámites del proceso, llama a su concejo de gobierno, a los dirigentes, da el seguimiento del debido proceso y luego hacen delegaciones, comisiones para ir a averiguar, con testigos. Entonces se hace una asamblea grande, una asamblea general y allí se resuelve.

Germán Muñoz: Sería posible que personas de otras naciones, pueblos de América Latina vinieran a aprender en tu comunidad y

fueran aceptados, por ejemplo, para aprender estos sistemas de justicia indígena y de organizaciones juveniles?

Milton Guamán: Sí, en San Isidro siempre hemos recibido visitantes y estos siempre han estado el tiempo que quieran en la comunidad. Se debe solamente coordinar el hospedaje, la alimentación, cómo nos organizamos. Tenemos toda la voluntad de apertura a cualquier compañero que venga de cualquier lugar, eso nos ha caracterizado.

IMPRESO EN EL MES DE SEPTIEMBRE DE 2016

En su composición se utilizaron los tipos Trajan Pro y Bell MT

Primera edición 2016

300 ejemplares

Bogotá, D.C., 2016 - Colombia

Este libro es un ejercicio para comprender el campo C-E-C (Comunicación-Educación en la Cultura) como emergente e innovador y pensar desde allí la vida social y política. Es una apuesta para buscar su renovación en la perspectiva de lo “cultural”, a partir de los saberes ancestrales y populares que en la vida cotidiana producen sentidos socialmente compartidos. Es además, una propuesta que busca una radicalización en términos epistemológicos (Pensamiento Social del Sur) que conlleva profundas consecuencias en la pedagogía, así como en todas las demás variables de la formación.

Ello implica transformar la concepción de la pedagogía concebida como transmisión de contenidos académicos y científicos por parte de expertos que ‘enseñan’ a alumnos ignorantes. No obstante, la idea es poner el acento en el ‘aprendizaje’, en el ámbito de la experiencia por parte de co-investigadores quienes se encuentran con muy diversos ‘sabedores’ en espacios estratégicos de la vida social del país, como: la defensa del territorio y del ambiente, la soberanía alimentaria, la lucha por los derechos, la interacción en medio del conflicto, el conocimiento acerca de la salud, las economías alternativas, la memoria de los pueblos, las tradiciones de comunidades y pueblos originarios, las estéticas construidas en la vida cotidiana y las pedagogías otras, los usos de nuevos repertorios tecnológicos de la cibercultura, entre muchos otros. El fin es entonces, rescatar acumulados de saber que se pierden o se deslegitiman por efecto de la discriminación que se da hacia las prácticas no-académicas.

Este libro es, por último, un intento por generar un modelo de pensamiento transdisciplinario que sea capaz de construir el campo C-E-C desde la experiencia, las prácticas y las vivencias de múltiples comunidades de saber; teniendo en cuenta el diálogo que estas logren establecer con la comunidad científica, para llevar a cabo fines estratégicos que tiendan a la construcción de un modelo de formación social, inspirado en la Cultura de la Vida Diversa y del Buen Vivir (Sumakawsay). Para dicha empresa, este modelo muestra que se requiere incorporar comunidades y ‘sabedores’, entre los que se encuentran, indígenas, campesinos, afrodescendientes, parteras, militantes barriales, defensores de derechos, artistas, jóvenes, etc., quienes poseen los acumulados de memoria y mediante sus prácticas de acción colectiva íntimamente ligadas a prácticas de comunicación, son protagonistas en sus propios territorios de formas ‘otras’ de comunicación y educación.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal

