



Universidad Nacional de Córdoba  
Repositorio Digital Universitario

Palabras pronunciadas: debates y prácticas en educación media analizadas desde la  
comunicación/cultura

Katrina Salguero Myers

**Cómo citar el trabajo:**

Salguero Myers, K. (2015). Palabras pronunciadas: debates y prácticas en educación media analizadas desde la comunicación/cultura. En Cárcar, M. F.; Rodríguez, M.; Ponza, P. y Álvarez Nobell, A. *Políticas, actores y prácticas de la comunicación: encrucijadas de la investigación en América Latina. Actas del VIII Seminario Regional del Cono Sur de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Comunicación (ALAIIC)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/5962>

**Licencia:**

Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



# **Palabras pronunciadas: debates y prácticas en educación media analizadas desde la comunicación/cultura**

**Spoken words: debates and practices in high school education analyzed from the perspective of communication/ culture**

**Katrina A. SALGUERO-MYERS**

Centro de Estudios Avanzados- UNC- Argentina

[katrimyers@hotmail.com](mailto:katrimyers@hotmail.com)

## **Resumen**

Las relaciones entre comunicación y educación han dado origen a distintas ramas de estudio que enfatizan aspectos disímiles de aquella relación. Ancladas en intereses, construcciones de objeto, y perspectivas teóricas diferentes, reflejan que los estudios en comunicación tienen mucho que aportar a la comprensión del proceso educativo contemporáneo y sus posibles estrategias.

Algunas líneas de indagación se han concentrado -de maneras interesantes, diversas y desigualmente críticas- en el estudio de los Medios, y en particular de las llamadas TICs (tecnologías de la información y la comunicación). La inclusión de esa asignatura en algunos niveles de la currícula oficial, no sólo en Argentina sino en América Latina, propone ya un campo de efectos relevantes para el estudio de esa relación<sup>1</sup>. Si agregamos a esto ciertas políticas estatales como el programa “Conectar Igualdad”, la importancia de esta mirada no tarda en mostrarse.

Otros enfoques entre comunicación y educación se han orientado a comprender los impactos de la cultura mediatizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las diferentes relaciones entre el saber ofrecido en las escuelas y la agenda mediática, los desencuentros cognitivos entre docentes y alumnos relacionados a nuevas formas de percibir y significar, la percepción del tiempo y el espacio, y la formación de identidades juveniles son todas dimensiones en constante transformación. En estos estudios se entiende que las escuelas son parte de esta

---

<sup>1</sup> Ver al respecto: SUNKEL, G. (2006) *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Cepal, Santiago de Chile; LEVIS, Diego (2005) *Alfabetización digital: entre proyecto educativo y estrategia político-comercial. El caso argentino*. Ponencia presentada en la REDCOM, Rosario.

sociedad masificada y mediatizada, y por ello deben también entenderse y estudiarse por ese atravesamiento.<sup>2</sup>

Para el presente trabajo, proponemos otra puerta de ingreso: una mirada que vincule los debates en torno a la educación media, con una perspectiva cultural y materialista de los estudios de comunicación, que no centrará su indagación en los medios masivos ni en mediatizaciones tecnológicas, sino más bien en otras dimensiones de la producción social y material de sentido.

Trabajaremos con tres escenas reales en base a las “palabras pronunciadas” por docentes de una escuela media pública, de un barrio socio segregado de Córdoba. Las mismas fueron registradas en el marco del trabajo como educadora de la autora de esta ponencia (docente en barrio Campo de la Ribera, del IPETyM 133 Dr. Florencio Escardó). Desde esas situaciones emergentes proponemos algunos debates que los estudios de cultura y comunicación pueden aportar a la comprensión y abordaje de procesos sociales de significación.

En particular, proponemos: i) reflexionar sobre concepciones miserabilistas de los docentes hacia los estudiantes de sectores socio-segregados; ii) interrogarnos críticamente en torno a posiciones culturales relativistas a la hora de entender la otredad; iii) reflexionar sobre los conceptos de “experiencia” y “hegemonía” para pensar la educación media y sus actores.

Para esto recurriremos a distintos autores y debates fundantes del campo de los estudios en comunicación y cultura, para estudiar a la escuela media, sus dinámicas, y problemáticas emergentes. Intentaremos ofrecer nuevas vinculaciones entre los campos de comunicación y educación, así como lecturas renovadas sobre algunas dimensiones de las experiencias escolares actuales que harán énfasis en la “totalidad” de la experiencia vivida.

### **Abstract**

The connections between communication and culture have produced different branches of studies that emphasize diverse aspects of such a liaison. Grounded on different interests, objects and theoretical perspectives, they show us that studies in communication have much to offer to the understanding of the contemporary educational process and its possible strategies.

Some lines of investigation have focused –in very interesting, diverse and unequally critical manners- in to the studies of Media, and specially Information and Communication Technologies. The incorporation of such a course in some levels of the official curricula, not only

---

<sup>2</sup> Ver al respecto: DA PORTA, E. (2000) *La mediatización del conocimiento: TV y Escuela*. En Cuadernos de Educación, Núm. 1. DA PORTA, E. *Actualidad, escuela y constitución de las identidades*.

in Argentina but in Latin America, suggests a relevant field of effects that calls for the study of the relationship<sup>3</sup>. If we add to this certain local policies, such as the program “Conectar Igualdad”, the importance of these studies only grows.

Other approaches of the bond between communication and culture have oriented to the understanding of the impacts of mediatized culture in the teaching-learning process itself. This includes the different relationships between the knowledge offered in school and the media agenda, but also the transformations in time and space perception, as also the formation of juvenile identities. These studies understand that schools are a part of massified and mediatized society, and as such must also be studied by that crossing<sup>4</sup>.

In this opportunity we offer another entry: a perspective that links the debates surrounding high school education with a cultural and materialist perspective of communication studies. We will not focus our attention in mass media nor in technological mediations, but rather in other aspects of social and material production of meaning.

We shall work with three real scenes based on the “spoken words” of teachers in a public highschool of a segregated neighborhood in Córdoba. They were registered by the author of this presentation, while working in the establishment. These emergent situations allow us to meditate on some aspects on which the studies of culture and communication become enriching for the understanding of processes of social signification.

In this occasion we propose: i) to reflect on miserabilist conceptions that teachers hold toward students in socio-segregated areas; ii) to ask in a critical manner about the relativist points of view that intend to understand “the other”; iii) to consider the concepts of “experience” and “hegemony” for studying high school education and its actors.

To achieve this goal we will recur to different authors and debates that have been ground-setting in the studies of communication and culture. From such a point of view, we intend to offer new relations among the education and the communication areas, as also a renewed proposition on school experiences that will emphasize “totality” of lived experience.

**Palabras Clave:** experiencia social, escuela media, segregación, cultura, crítica

**Key Words:** social experience, high school, segregation, culture, critique.

---

<sup>3</sup>For more information see: SUNKEL, G. (2006) *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Cepal, Santiago de Chile; LEVIS, Diego (2005) *Alfabetización digital: entre proyecto educativo y estrategia político-comercial. El caso argentino*. Ponencia presentada en la REDCOM, Rosario.

<sup>4</sup>For more information see: DA PORTA, E. (2000) *La mediatización del conocimiento: TV y Escuela*. En Cuadernos de Educación, Núm. 1. DA PORTA, E. *Actualidad, escuela y constitución de las identidades*.

## 1. Introducción.

Nos gustaría partir de un doble espíritu, marcado por uno de los fundadores de esta mirada en torno a la comunicación/ cultura. En su texto de 1984, Héctor Schmucler (1997) afirmaba que este viraje epistémico y metodológico suponía dos cosas, que tal vez podríamos nombrar como un llamado culturalista y un llamado crítico. El primero, hablaba de reconocer lo que se intenta expresar en la nueva expresión gráfica, que tenía como centro la barra (/), es decir, que esta *“acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado”* (1997, p.149). Esta ha sido, tal vez, una de las frases más citadas de Schmucler en tanto resume, en pocas y sencillas palabras, todo un cambio de época.

Sin embargo, Schmucler reconocía, decíamos, *dos* llamados. El segundo, menos famoso, es el de *“asumir esta lacerante conciencia”* de que las certezas, el progreso y la teleología de la técnica/ del saber/ de la historia se habían derrumbado. El autor elige un fragmento demoledor de Edgar Morin, donde, en un tono muy benjaminiano, afirma la necesidad de resistir la *“fulgurante marcha adelante”* del progreso. Como el AngelusNovus de las Tesis de Filosofía de la Historia (Benjamin, 1989), el autor ve lo horroroso del pasado y el futuro; ve el derrumbe de las certezas; y en todos lados de su vuelo, ve la dominación.

*“Debemos resistir a la nada. Debemos resistir a las formidables fuerzas de regresión y de muerte. En todas las hipótesis, es preciso resistir. El porvenir ya no es la fulgurante marcha adelante, o, más bien, hay que resistir también a la fulgurante marcha delante de las amenazas del sometimiento y la destrucción”* (Schmucler, 1997, p.149)

Este doble espíritu que mencionábamos converge con los virajes teóricos propuestos, por ejemplo, desde Birmingham. Y es esta convergencia entre estudios culturales ingleses y perspectivas teóricas latinoamericanas, lo que deseamos rescatar para mirar las escuelas medias en el presente.

Mucha de la producción intelectual de los socios fundadores ingleses de los '50, se ha recuperado de múltiples maneras, incluso constituyendo hoy el *mainstream* y eje ordenador de prolíficos debates en el campo. Sin embargo, deseamos hacer notar aquel doble llamado, para pensar desde ahí también el legado de Birmingham y de otros autores de América Latina, que nos permiten pensar desde la unidad/distinción entre comunicación/ cultura desde una mirada crítica.

Intentaremos recuperar, en esta oportunidad, algunas dimensiones conceptuales propuestas por distintos autores de la comunicación/ cultura, para pensar tres dilemas de la educación

media actual. Los autores que proponemos para “iluminar” el objeto propuesto son, en especial, Jesús Martín Barbero, Raymond Williams y Stuart Hall.

Antes de ingresar a las escenas propuestas, vale destacar que los debates que traemos se piensan como dentro/fuera del campo educativo, y, a la vez, dentro/fuera del campo comunicacional. Los difusos límites de las disciplinas creemos que pueden ser las innominables potencias del saber. Confiamos que en estos cruces y fronteras difusas encontraremos nuevas preguntas y respuestas –siempre parciales y a tientas- para repensar tanto la educación en general -como institución de producción social de sentido- como en particular –como las prácticas docentes que muchas comunicadoras llevamos adelante.

Reflexionamos, en esta oportunidad, en torno a las tensiones que surgen en escuelas medias, públicas, de sectores socio segregados. Creemos que este objeto es relevante en sí mismo, pero además, importante para las posteriores reflexiones sobre el sistema educativo y la estructuración social.

## 2. Desarrollo.

### 2.1 Debates con el miserabilismo

**Escena 1:** Reunión institucional obligatoria de docentes, directivos y personal administrativo, abril 2014.

*“Los chicos de acá no pueden. Partamos de esa idea para planificar”*

El ejemplo registrado en esta frase plantea infinidad de puertas interpretativas. Dejamos por fuera las muchas variantes racistas o clasistas en estado puro que también, lamentablemente, existen. Hoy, pretendemos enfocarnos en un fenómeno interpretativo, más tenue y transversal, que es el *miserabilismo* que suele erigirse como respuesta a la *diferencia* en escuelas medias de barrios socio-segregados.

El *miserabilismo*, desarrollado por Grignon y Passeron en su obra clásica “Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura” (1991), se entiende como una de las maneras en que el legitimismopensó lo popular. En particular, afirman los autores, que el legitimismo puede derivar en miserabilismo cuando *“no puede sino computar, con aire afligido, todas las diferencias como faltas, todas las alteridades como defectos”* (1991, p.31)

Este *miserabilismo* no se establece naturalmente en una dimensión de diferencia específica, pero sí puede ser entendida como una respuesta a la diferencia que, reconociendo en ella la desigualdad, la reproduce. Por ello, ordena sentidos en torno a lo alto/ lo bajo, lo bueno/ lo

malo, lo inferior/ lo superior. En la situación escolar, dadas las múltiples desigualdades, podríamos remarcar desigualdades de diverso tipo: de saber (los cultos y los incultos), generacionales (adultos y jóvenes), raciales (blancos y negros), de clase (no-pobre y pobres), de capacidad (capaces e incapaces), de géneros, entre muchos otros.

La frase que hemos elegido como disparador de este apartado, supone una unión muy específica que hizo un sujeto empírico entre espacio urbano/ sujetos/ capacidad de aprendizaje. Convergentes con ella, hay formas mucho más comunes y cotidianas de miserabilismo. Y en el contexto educativo, entendemos que su forma más salvaje no es ya la apreciación individual que puede hacer un sujeto de los rasgos culturales de los otros (es decir, si a alguien le parece inferior, desagradable o degradada su forma de vestir, de hablar, de peinarse, de vivir); sino más bien la transformación del otro en un *incapaz de aprendizaje*, en un estudiante-imposible. Esa imposibilidad, bajo la lupa del miserabilismo en el contexto educativo, supone que los sujetos pertenecientes a cierto grupo o con ciertos atributos no son capaces de aprendizaje.

En numerosas situaciones quienes somos o hemos sido docentes, escuchamos pronunciamientos que pueden resumirse en la clásica frase: “no les da”<sup>5</sup>. El sujeto tácito en este tipo de expresiones, ese “a ellos no les da”, es un “otros” a los que se les adjudica una propiedad negativa o una falta. Se asocia, así, una imposibilidad o rasgos disminuidos a cierto tipo de sujetos, se les atribuye *una identidad en falta* que supone incapacidad de aprender.

Stuart Hall, en su famoso texto “¿Quién necesita ‘identidad’?” (2003), propone pensar la identidad no como algo estático, fijo, ni mucho menos cerrado, sino como proceso de identificación. La identificación no es un punto de llegada, sino una construcción:

*“un proceso nunca terminado: siempre ‘en proceso’. Aunque no carece de condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afinca en la contingencia. Una vez consolidada no cancela la diferencia. La fusión total que sugiere es, en realidad, una fantasía de incorporación (...) La identificación es entonces un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción.”* (Hall, 2003, p.15)

A la luz de estas reflexiones, podemos plantear un nuevo imperativo ético-político para la educación: tanto los jóvenes estudiantes, como los docentes, no *somos* identidades fijas, sino que *estamos siendo* en procesos de identificación situados. Por ello, relacionar un rasgo físico/estético/de clase/económico a una posibilidad/imposibilidad sustantiva es, desde este punto, absurdo. De acuerdo con la propuesta teórica de Hall, la fijación de un atributo como

---

<sup>5</sup> Refiriendo a que “no les da la cabeza”, es decir, que no tienen la capacidad intelectual para lograr un objetivo.



necesario a cierto tipo de sujeto es una operación que no es propia del funcionamiento de la identidad, que funciona como sutura posicional y condicional, pero nunca necesaria o inherente.

Duschatzky y Skliar (2000) abordan esta temática, desde la idea de alteridad como alguien a quien eliminar:

*“El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las “fallas” sociales. (...) La promesa educativa pretendió eliminar lo negativo, reencauzándolo: despojando de palabra al chico conflictivo, al “mal” alumno, al “mal” hablado, devaluando el lenguaje no oficial, rechazando estilos de vida diferentes, desautorizando la duda, juzgando de irrespetuoso al que cuestiona la autoridad, etc., etc. En la educación “el otro como fuente de todo mal” asumió distintas formas, expresamente violentas o subrepticamente excluyentes, pero todas implicaron un intento por descartar el componente negativo (...)”* (2000, pp.4-5)

Si, como afirma Hall, la identidad es un concepto *estratégico y posicional* que se desarrolla no sólo desde las propias narrativas del yo, sino también en las relaciones de poder e institucionales; entonces es necesario preguntarnos por las relaciones que los docentes construimos con esa identidad-otra, sobre cómo nuestras propias narrativas y acciones construyen esa identidad como alteridad. Y, en este sentido, suponer que sus rasgos físicos, estéticos, o de clase constituyen sinónimos de menos, mal, erróneo o deficiente, es una relación que a las claras dificulta en sí mismo el proceso de aprendizaje. El “otro”, en educación, no puede ser “la fuente de todo mal”. En ninguna de las maneras que la otredad asuma. Si el otro tiene sólo valores negativos e incapacidades, la tarea del educador resulta ser, o bien extirpar todos esos elementos negativos, o bien renunciar a la tarea del educador.

Los estudios culturales nos permiten reflexionar en torno a la idea de que los procesos de identificación son relacionales, y que por ello no sólo los estudiantes dirimen en relaciones conflictuales sus identidades, sino también los docentes. Y en tal sentido, si la respuesta a esa premisa es “Yo no siento que me modifique como docente/persona en la escuela”, la reacción más que tranquilidad, debería ser preocupación.

## **2.2. Debates con el relativismo**

**Escena 2:** Reunión de Planificación del equipo docente a cargo un proyecto interdisciplinario.

*“Hay que aceptar su cultura. Ellos son así.”*



Si en la escena anterior planteábamos que el *miserabilismo* es una de las maneras que los docentes tenemos en nuestro repertorio para resolver la diferencia en escuelas de sectores socio- segregados, otra es el *relativismo cultural*. Este concepto, supone que se reconoce la otredad como diferencia, no ya en un sentido inferior, sino sencillamente “otra”.

Grignon y Passeron entienden que este posicionamiento instauro “*el principio de que las culturas deben ser descriptas y no jerarquizadas o, más bien, que no puede jerarquizárselas más ya que se las describe según sus propios códigos y valores*” (1991, p.28)

Reflexionar sobre el relativismo nos obliga a partir de una constatación: la tarea docente implica una desigualdad. Una que no podremos deconstruir en esta instancia, pero que sí supone que los profesores tenemos algún saber que los estudiantes no poseen. Sin embargo, miraremos de lleno el peligro en la relatividad: la alteridad absoluta es un impedimento para la práctica pedagógica.

Dicho esto, debemos reconocer que el relativismo cultural y la tolerancia son valores de muchísima importancia en los tiempos que corren, y que sobre todo no debemos dar por sentado. Sin embargo, el *relativismo* como forma de enfrentar la diferencia en el ámbito educativo trae consigo un riesgo, que es el de la profecía auto cumplida. Ésta supondría la reproducción de la alteridad por el reconocimiento de la misma, en otras palabras, sólo reproducir las diferencias por reconocer las diferencias.

Desde la visión antropológica y según María Rosa Neufeld (2005), el relativismo cultural mantuvo en compartimentos separados y estáticos las culturas, aduciendo así, por ejemplo, que los jóvenes pobres no aprendían porque tenían otra cultura. Ni mejor ni peor, pero indefectiblemente otra. Al hablar justamente de la categoría “cultura”, la autora sostiene: “*Su uso es recurrente a la hora de intentar explicar el desempeño escolar de los alumnos y las supuestas características de los contextos de pobreza y diversidad sociocultural en los que habitan.*” (Neufeld, 2005, p.2).

En este sentido, nos interesa recuperar algunos elementos del planteo de Raymond Williams, en su texto, “*La cultura es algo ordinario*” (2008). El esfuerzo teórico del autor en el texto referido es el de enfatizar en su definición de cultura: ésta es algo ordinario, en oposición a algo extraordinario, algo extraño o exclusivo. La cultura es ordinaria porque, en tanto producción social de sentidos, es patrimonio de todos los sujetos y, vale decirlo, de todas las clases.

“*Una cultura supone un conjunto de significados comunes, obra de todo un pueblo, a la que se le brindan significados individuales, fruto de toda la experiencia personal y social comprometida de un ser humano. Es absurdo y arrogante suponer que se puede prescribir de algún modo*

*cualquiera estos significados; se construyen viviendo, se hacen y se rehacen de formas que no podemos determinar de antemano” (Williams, 2008, p.46)*

En este sentido, aunque la cita podría entenderse fácilmente como reforzando la visión relativista, creemos que es interesante interrogarla desde otro lugar: si los sujetos, grupos y clases sociales somos capaces de cultura, entonces en la escuela media debemos preguntarnos sobre la tarea educativa como proceso único de encuentro entre los significados legitimados que debemos transmitir -dado nuestro rol como docentes- y las prácticas y sujetos significantes que nos encontramos en un aula. Este proceso único supone que no situamos a los estudiantes como un “ellos” homogéneo y externo, sino como un “nosotros” con producciones de sentido dinámicas.

Esta visión del relativismo cultural la comparten otros autores: *“El problema se suscita cuando las diferencias son consideradas como entidades cerradas, esencialmente constituidas. En este caso se inhabilita el diálogo cultural en tanto escenario de disputa y se disuelven los escenarios de constitución de identidades plurales.” (Duschatzky y Skliar, 2000, p.6)*

En una incisiva frase que interpela a las visiones legitimistas de la cultura, el autor británico sostiene: *“Me pregunto qué clase de vida puede ser la que produzca este extraordinario recargamiento, esta extraordinaria decisión de llamar “cultura” a determinadas cosas y después aislarlas de la gente y el trabajo ordinarios” (Williams, 2008, p.41).* Y en tal sentido, resulta subrepticamente elitista suponer que los estudiantes, por tener “otra” cultura no podrían producir sentido de productos o conocimientos de la cultura letrada. Pero además, nos obliga a reflexionar sobre cómo las prácticas educativas que llevamos adelante los docentes, intentan reproducir una cultura que estaría, a las claras, separada de quienes deben constituirse como sus depositarios, y no sus productores.

Vale la pena recuperar, también, el correlato de práctica política que produce la mirada de Birmingham. Los primeros integrantes de esta escuela desarrollaban prácticas de educación para obreros adultos. Y en ese camino, descubrieron que las clases trabajadoras leían de maneras diferentes, aunque igualmente densas, los productos de la cultura legítima.

Williams agrega, en el mismo texto, que educación es también algo ordinario: *“que, antes que cualquier otra cosa, es el proceso mediante el cual se dota a los miembros ordinarios de la sociedad de la totalidad de significados y las destrezas comunes que les permitirán enmendar dichos significados a la luz de la experiencia personal y compartida” (2008, p.56).*

Es en este sentido en que el relativismo, lejos de ser una salvaguarda ética, despierta un imperativo contemporáneo para la tarea docente. El reconocimiento de la alteridad no puede suponer una exterioridad absoluta. Es necesario partir del reconocimiento de la cultura como

algo ordinario, para pensar desde ahí un encuentro: no ya entre otredades cerradas y absolutas, sino entre posiciones e identidades móviles con capacidad de producción cultural.

### 2.3. La experiencia y la hegemonía

**Escena 3:** Reunión institucional del PIT 14/17 que funciona en la institución. Diciembre de 2013, posterior a los saqueos del 3 y 4 de ese mes.

*“Estaban en mi puerta, me miraron a los ojos. No puedo enseñarles nada más. Fallamos.”*

La tercera escena que proponemos, enfatiza una dimensión que no abordamos aún: las ideas de experiencia y hegemonía, pensadas especialmente en el marco de las ciudades contemporáneas.

La cita pertenece a una docente, que vive en San Vicente, un barrio muy cercano a la escuela referida, y a la vez uno de los más golpeados en la jornada de los saqueos del 3 y 4 de diciembre de 2013<sup>6</sup>. La profesora narró la situación en la que, con mucho miedo, bajó a la puerta de calle de su edificio y vio a dos jóvenes, estudiantes de la escuela en la que era docente, saqueando los comercios de alrededor. Entre llantos, sostuvo la frase transcrita arriba.

Proponemos para analizar esta escena, recuperar el concepto de *experiencia*. Aunque en este trabajo no tendremos oportunidad de desarrollarlo en extenso, sí nos permite repensar la situación propuesta desde dos claves de lectura: i) por un lado, entender que las lecturas desde la comunicación/cultura no han cesado de preguntarse por la **hegemonía**. Y esto, porque ya sea recorriendo Birmingham o autores de América Latina, la cultura no es un espacio de equilibrio y estabilidad, sino de conflicto, tensión y transformación; ii) por otro lado, además, la idea de experiencia nos lleva a pensar la totalidad de la vida vivida de los sujetos, y su necesaria relación con las estructuras sociales que la moldean.

El concepto de *experiencia* puede ser abordado desde ingresos diferentes: desde los estudios culturales ingleses, la historiografía feminista o la escuela de Frankfurt, entre otros. Cuando proponemos la centralidad del concepto de “experiencia”, intentamos darle primacía epistemológica a la existencia efectiva e ineludible de las “formas totales de vida” de los sujetos (Williams, 2000). No por ello tomando la experiencia de un sujeto en su singularidad como

---

<sup>6</sup> En las jornadas del 3 y 4 de diciembre de 2013 la Policía de la Provincia de Córdoba se acuarteló por un reclamo salarial. Estando la fuerza policial de huelga y las calles vacías de agentes de seguridad estatal, se iniciaron saqueos masivos a comercios en distintos puntos de la ciudad.

resultado transparente pasible de descrito, sino en una tensión dialéctica con las estructuras sociales; tensión productiva en la que la experiencia se ofrece como nuevo punto de partida desde el cual comprender las condiciones socio-históricas que la estructuran de formas diferentes. Al hablar de experiencias estamos recuperando un concepto que intenta conjugar en el estudio de las subjetividades, tanto a los procesos de significación como a las prácticas de los sujetos (de Certeau, 2008), pero también sus estructuras del sentir (Williams, 2000), sus formas de organización colectiva de intereses (Thompson, 1989), así como las configuraciones de sus sensibilidades (Benjamin, 1994). Sin embargo, lejos de ser un “punto de llegada”, entendemos con Scott (2001) y Hall (1994) que la experiencia no puede ser un objeto cuya primacía epistemológica lleve a pensar que se explica a sí mismo, *ex nihilo*. Por el contrario, esto conlleva entender que *“La experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político.”* (Scott, 2001, pp.31-32)

De esta manera, estamos ingresando a la educación media también al campo de conflicto y la totalidad. Si veníamos recorriendo dos maneras de enfrentarnos a las alteridades en las escuelas –el miserabilismo y el relativismo- ahora estamos enfrentándonos la inserción de la experiencia escolar en la totalidad de la experiencia: los sujetos/ estudiantes, son además, sujetos/sociales con una vida total, histórica y compleja.

La escena propuesta presenta un *límite*: ¿qué hacemos los educadores cuando perdemos el reconocimiento del “otro” escolar como sujeto de aprendizaje, o incluso, como sujeto? La experiencia social de los saqueos marcó un quiebre en las relaciones sociales para muchos que lo vivieron de cerca. Debe entenderse como una situación de violencia social explícita y masiva. Y esto es, en principio, lo que la escena propuesta expresa. La docente había roto el vínculo de fe con esos estudiantes, evaluó sus prácticas como fracaso y los anuló como sujetos de aprendizaje: no serían más alteridades internas a la escuela sino alteridades que ya no pertenecían a ese espacio de unidad.

Jesús Martín-Barbero (2003), en un texto donde reflexiona sobre la educación contemporánea en América Latina, sugiere esta idea que compartiremos *in extenso*:

*“Para el mundo moderno, el sujeto que aprende es el sujeto del conocimiento, el que acuñó Descartes cuando identifica al conocimiento como aquello que sucede al interior de la mente humana y dota de sentido a su existencia. En tal sujeto la capacidad de reflexionar sobre su propio saber proviene de un gesto de separación radical entre la mente y el cuerpo. ‘Pienso, luego existo’ es la postulación de un yo radicalmente autónomo por relación a todas las dimensiones del cuerpo, es decir, de las pasiones, de las emociones, de los afectos.*

*El sujeto moderno del conocimiento es por tanto un sujeto no sólo sin cuerpo sino en un espacio de relaciones geométricas, sin profundidad de campo (...)*

*Desgraciadamente la inmensa mayoría de los maestros en nuestras escuelas, desde primaria hasta universidad, seguimos tomando a los alumnos por sujetos cartesianos, cuando hoy día el sujeto real que habita nuestras escuelas primarias, secundarias y universitarias tiene muy poco que ver con ese sujeto moderno” (Martín-Barbero, 2003, p.2)*

La cita de Martín-Barbero nos trae a colación la dimensión del conflicto, nuevamente mirándola de manera transversal. Sin pretender discutir sobre el talante moderno o posmoderno del sujeto contemporáneo; sí creemos indispensable reflexionar sobre cómo esta cita devuelve al sujeto y a sus experiencias a una dimensión histórica, a un devenir de transformaciones institucionales, sociales y sensibles que son, al fin de cuentas, elementos de la construcción hegemónica.

En tal sentido, leer la escena propuesta desde esta dimensión tensiva y conflictiva de la totalidad, nos recuerda ciertas ideas que, creemos, no debemos olvidar si reflexionamos desde los conceptos de experiencia y hegemonía. En primer lugar, la comprensión profunda de que los sujetos somos sujetos históricos, que vivenciamos las transformaciones sociales de manera conflictiva. Ni a los docentes ni a los estudiantes nos resulta sencillo comprender cómo cambia el tejido social, la configuración de las clases, cómo se transforman las políticas educativas, nuestras instituciones y nuestras prácticas **en el durante, en el proceso, en el acto mismo en que están sucediendo.**

En segundo lugar, el reconocimiento de que los jóvenes que habitan las aulas viven su experiencia vital de manera total, y que por ello difícilmente son sujetos cartesianos que divorcien el cuerpo y la mente, o que separen la situación de aprendizaje con la situación de segregación urbana, de expulsión social, de persecución institucional-represiva. El cuerpo – sexuado, doliente, segregado- y la mente –en sus sentidos, preguntas e incertidumbres<sup>7</sup> construyen la **experiencia social de los sujetos**. Es con ellos, y no con sujetos escindidos, con los que tenemos que aprender.

Pero además, difícilmente los docentes divorciamos el cuerpo de la mente y educamos desde esa situación de flotación, libre de registros preceptivos, sentimientos o proyecciones. De hecho, la escena propuesta refleja esta totalidad (de cuerpo y mente, de diferentes dimensiones de la experiencia social) como presentificación violenta de la unidad del sujeto.

---

<sup>7</sup> Y agreguemos aquello que difícilmente puede ubicarse o en cuerpo o en mente, como son las sensibilidades sociales y las emociones.

### 3. Conclusiones

*Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo. No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico.*

Paulo Freire, “Pedagogía de la Esperanza”

A lo largo del presente trabajo hemos analizado tres escenas en las que las “palabras pronunciadas” nos permitían reflexionar sobre la realidad educativa contemporánea en contextos de segregación espacial. Hall, Williams y Martín-Barbero nos permitieron analizar esas situaciones recuperando el llamado culturalista y el llamado crítico que nombrábamos al comenzar.

En un caso sostuvimos que la actitud miserabilista construye una diferencia como desigualdad, reconociendo en el otro una falta o un valor negativo que es necesario extirpar o anular. S. Hall nos permitió pensar la falla fundacional de entender que las identidades son elementos constituidos y esenciales, y que por ello poseen rasgos estables y necesarios, sean éstos valorados positiva o negativamente. En otro caso, sostuvimos que el relativismo cultural, aunque superando la limitación legitimista del primero, podía derivar en la reproducción de la desigualdad por su mismo reconocimiento, es decir, por mantener como totalidades cerradas las identidades de los sujetos que interactúan en el contexto de aprendizaje, y por negar su diálogo y productividad con elementos de la cultura “legítima”. Decíamos, junto con R. Williams, que la cultura es algo ordinario en constante proceso de significación y producción, y que por ello no es ajeno ni inaccesible a ciertos sujetos. En el último caso analizamos cómo una situación social como la de los saqueos del 2013, presentificó la idea de totalidad de la experiencia. La operatoria de la escena en la que se extendió el atributo de una parte de la experiencia (el joven estudiante saqueador) al todo (el joven que, ahora, era sólo saqueador) podía llevar a la expulsión de los sujetos del ámbito escolar, por no corresponderse con el ideal abstracto de alumno moderno. Sostuvimos, juntos con Martín-Barbero, que es necesario entender a los estudiantes como sujetos complejos, históricos y en transformación, incluso cuando una situación límite hace evidente las distancias del ideal identitario que les atribuimos.

En las tres situaciones, leímos que la tarea del docente y el rol de las escuelas están en riesgo, y propusimos diferentes imperativos: debemos superar la mirada que ve sólo lo negativo y la falta en los jóvenes-estudiantes-de sectores segregados; debemos reconocer la diferencia sin constituirla como algo externo que sólo puede ser descrito y no interpelado; debemos



comprender la existencia de nuestros estudiantes –y de nosotros mismos- como totalidades históricas que no pueden ser escindidas de lo que sucede en la vida extra-escolar.

Para cerrar el presente trabajo, nos interesa llevar el llamado crítico a otra profundidad, recuperando especialmente el último caso estudiado y lo que revela –y nos desvela-. Hasta aquí hemos presentado las situaciones analizadas y los imperativos propuestos, bajo el supuesto de que los docentes y estudiantes tenemos la posibilidad de agencia sobre la construcción y síntesis de las diferencias sociales. Esas diferencias –aquellas que eran denostadas en el miserabilismo, reconocidas en el relativismo y que podían marcar un límite expulsivo- se presentaron como producidas y significadas dentro del vínculo situado, y mediado institucionalmente, entre docentes y estudiantes.

Ahora bien, es hora de reconocer que las diferencias y, principalmente, las desigualdades no son productos originales de las escuelas y las prácticas educativas. Sí, como hemos visto, son producidas y reproducidas al interior de ese espacio social. Sin embargo la existencia misma del objeto de estudio, es decir, de ‘educación en escuelas medias públicas de barrios socio-segregados’, parte del reconocimiento de una desigualdad anterior, vale decir, la existencia de una estructuración social clasista.

En este sentido, las escuelas son parte del sistema de estructuración social, y funcionan dentro y no fuera de las desigualdades producidas y reproducidas históricamente como sociedad. Este reconocimiento pone en tensión lo que proponíamos como supuesto de este trabajo: la lectura de las desigualdades desde una mirada de la agencia de los sujetos involucrados. Con la clara voluntad de tensionar este supuesto, agregamos ahora el reconocimiento de las desigualdades como atravesando la totalidad social. Por ello, las experiencias escolares se articulan con la constitución hegemónica de la experiencia social. Y, en sana franqueza, la lectura que proponemos desde la comunicación/cultura necesita reconocer primero esta continuidad entre la estructuración clasista y la experiencia escolar, para poder tensionarla, disputarla y deconstruirla desde las prácticas y espacios educativos, sin pecar de voluntarismo o ingenuidad.

Desde esta perspectiva, los imperativos que propusimos son además impugnaciones sociales, un pensar/hacer contra-histórico. La práctica docente en el marco de la disputa hegemónica no puede ser neutra, es imposible que lo sea. La aseveración sobre los aportes que la mirada desde la comunicación/cultura hace para pensar los espacios escolares es, así, culturalista y crítica porque entendemos que en la producción social de sentido se dirime lo posible y lo imposible. Los límites de lo pensable y lo permitido, los límites de la experiencia, son siempre densos y poderosos pero, al ser propiamente hegemónicos, nunca infranqueables ni inamovibles.



#### **4. Bibliografía**

Benjamin, W. (1989) *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer I*. Méjico D.F.: Universidad Iberoamericana.

Dustchaztky, S. y Skliar, C. (2000) *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7. Rosario, Argentina: Ed. Bordes.

<http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>

Gringnon, C. y Passeron, JC. (1991) *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Hall, S. (2003) *Introducción: ¿quién necesita «identidad»?*, en Hall, S. y du Gay (comps.), “Cuestiones de identidad cultural”. Buenos Aires: Amorrortu.

..... (1994) *Estudios culturales: dos paradigmas*. Revista Causas y azares N° 1, Buenos Aires, 1994. Pp.27-44.

Martín-Barbero, J. (2003) *Competencias transversales del sujeto que aprende*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 22, febrero-julio, 2003, pp. 30-36, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932005>

Neufeld, M.R. (2005) *¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación*, en Llomovate, S. y Kaplan, C. (Coords) “Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto”. Buenos Aires: Ed. Novecud.

Schmucler, H. (1997) *La investigación (1982): un proyecto comunicación/cultura*, en “Memoria de la Comunicación”. Buenos Aires: Biblos.

Scott, J. (2001) *Experiencia*, en La ventana. Revista de estudios de género, Universidad de Guadalajara, México.

Thompson, E. (1989) *La formación de la clase obrera inglesa*, 2 vol. Barcelona: Crítica.



**VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC**  
**“POLÍTICAS, ACTORES Y PRÁCTICAS DE LA COMUNICACIÓN:**  
**ENCRUCIJADAS DE LA INVESTIGACIÓN EN AMÉRICA LATINA”**  
27 y 28 de agosto 2015 | Córdoba, Argentina

Williams, R. (2008) *La cultura es algo ordinario*, en “Historia y cultura común”. Madrid: Ed. Catarata.

.....(2000) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.