

## Acá no pasa nada

Reflexiones desde diversas experiencias  
en comunicación/educación

Aprovecharemos esta oportunidad para realizar el análisis de una experiencia que venimos desarrollando en el marco de la cátedra “Comunicación y educación” en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En la propuesta pedagógica de la materia se instala como eje central la realización de una práctica de campo por parte de los estudiantes en espacios sociales: institucionales educativos (principalmente escuelas primarias) y sociocomunitarios. En este escenario, de manera sistemática desde hace unos cinco años, también se han incorporado como espacios para la realización de la práctica de campo ámbitos propios de la educación primaria de adultos: los Centros de Educación de Adultos (CEA) y las escuelas. Los alumnos de la facultad tienen que realizar un proceso de comunicación/educación junto con los alumnos y los docentes de la educación primaria de adultos, a partir de los temas/problemas que reconocen en el acercamiento al universo vocabular de los sujetos.

**PALABRAS CLAVE:** Freire, Paulo, comunicación y educación, educación de adultos, cultura popular.

## *Nothing happens in here*

*Reflections of some communicational/educational  
experiences*

We will seize this opportunity for the analysis of an experience that we have been developing within the framework of the “Communication and education” Chair at the Faculty of journalism and Social communication at the National University of La Plata. In this pedagogical proposal where the performance in proper social locations, a field practice is installed as a central axis; socio-communitarian and educational institutions (mainly elementary and junior high schools). In this set-up, this field practice has been done systematically and for the last five year in primary adult education scenarios: Adult Education Centers and schools. The faculty’s students have to operate a communication/education process together with basic adult education students and teachers, parting from those topics and problems that recognize the proximity to the universal lexis of individuals.

**KEYWORDS:** Freire, Paulo, communication and education, adult education, popular culture.

\* Profr. y Lic. en Comunicación Social. Centro de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. CE: dariogmart@yahoo.com.ar

# Acá no pasa nada

## Reflexiones desde diversas experiencias en comunicación/educación

■ DARÍO G. MARTÍNEZ

### Presentación

En este texto intentaremos realizar un análisis de una experiencia que venimos desarrollando en el marco de la cátedra “Comunicación y educación” en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo estará basado en los aportes que realizaron alumnas y alumnos de espacios educativos de adultos, que asisten a establecimientos ubicados en la zona del Gran La Plata. Sin embargo, antes aludiremos brevemente al marco institucional y pedagógico de la materia para contextualizar desde qué lugar estamos hablando. Allí, en la propuesta de cátedra, se instala como un eje central la realización de una práctica de campo por parte de los estudiantes en espacios sociales: institucionales educativos (principalmente escuelas primarias) y sociocomunitarios. Anclada en un horizonte político que adhiere a la perspectiva freireana, la práctica de campo se concibe como una experiencia de aprendizaje orientada al compromiso con una institución o la comunidad; así se descarta la posibilidad de entender las propuestas de intervención como un instrumento de resolución de conflictos o de suplir determinadas carencias. Se trata, en definitiva, de lograr reconocer escenarios conflictivos en crisis para evidenciar las significaciones que entran en lucha en los ámbitos educativos.

Merecen señalarse dos propósitos que persigue la práctica de campo. El primero intenta que los alumnos comprendan las nociones del campo de comunicación/educación para que produzcan una lectura crítica de los espacios sociales, formulen un proyecto de intervención y coordinen el proceso diseñado. El segundo busca lograr el posicionamiento profesional de los alumnos en contextos concretos, reconocer críticamente la realidad y diseñar proyectos comunicacionales con la intencionalidad de alcanzar una transformación social; así se conjuga un “saber específico con un hacer determinado, que origina una práctica particular y que culmina con la toma de decisiones políticas, en virtud de las necesidades sociales reconocidas”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Fragmento extraído del documento de la práctica de campo 2008 “Cultura, comunicación y educación en ámbitos sociales”, redactado por el equipo de la cátedra de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

En este escenario, de manera sistemática desde hace unos cinco años, los Centros de Educación de Adultos (CEA) y las escuelas también se han incorporado como espacios para la realización de la práctica de campo, ámbitos propios de la educación primaria de adultos. Los alumnos de la facultad tienen que realizar un proceso de comunicación/educación junto con los alumnos y los docentes de la educación primaria de adultos, a partir de los temas/problemas que reconocen en el acercamiento al universo vocabular de los sujetos.

Con el acompañamiento teórico y metodológico de los auxiliares de la cátedra, los estudiantes universitarios realizan talleres de comunicación donde se origina una variedad de propuestas prácticas.<sup>2</sup> En el transcurso de un cuatrimestre, que es el tiempo institucional que dura la materia (algunos equipos continuaron después de terminar la cursada), las y los estudiantes universitarios concurren semanalmente a estos espacios durante dos horas aproximadamente, e hicieron radioteatros, programas de radio, radios-abierta, proyectos para construir una biblioteca, noticieros televisivos, pequeños micros audiovisuales, talleres de análisis de la realidad, entre otras alternativas; pero todas tienen la particularidad de que trabajan con las temáticas que el propio grupo de alumnos adultos sienten como propias y movilizadoras. Desde esta perspectiva, las intervenciones se piensan como un encuentro con el otro que impacta directamente en la subjetividad de los hombres y las mujeres involucradas en el proceso, que atraviesa etapas de desconfianza, recelos, enamoramientos, contradicciones, romantizaciones, nuevas desconfianzas, confianza absoluta, angustia, etcétera.

Para continuar será necesario realizar una descripción sintética de los espacios de educación primaria de adultos en la ciudad de La Plata. Se pueden caracterizar tentativamente en dos tipos: los Centros de Educación de Adultos (CEA) y las escuelas propiamente dichas. Pertenecen a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, a quien deben responder administrativamente a partir del trabajo realizado por los intermediarios: directivos e inspectores. Los CEA funcionan de manera descentralizada, con un régimen semipresencial, y tienen sedes en diferentes organizaciones sociales de la comunidad, por ejemplo, en asociaciones de fomento y/o civiles sin fines de lucro, clubes deportivos, comedores populares, copas de leche e iglesias. Mediante un trabajo de relevamiento de una potencial matrícula, los docentes efectúan un acta de acuerdo, con los referentes de las organizaciones, para dictar clases en esos espacios. Los miembros de las organizaciones se comprometen a brindar las instalaciones necesarias para que funcione un espacio educativo para las personas adultas y los jóvenes del barrio, además de colaborar con el sostenimiento y la convocatoria de los alumnos para que no abandonen sus estudios. La forma restante de la caracterización de los espacios para la educación primaria de adultos es la que denominamos la escuela propiamente dicha. Opera en el edificio de una escuela primaria, con las divisiones por aula según la gradualidad de los aprendizajes de los sujetos, y tienen lugares destinados para el personal directivo. Los docentes comparten momentos con sus pares y cuentan con el apoyo del personal directivo para la resolución de los diferentes tipos de conflictos que se puedan presentar; sólo tienen a cargo un grupo con similares trayectorias escolares. Se dictan clases en el turno de noche durante todos los días de la semana, con varios cursos trabajando simultáneamente.

<sup>2</sup> Para una profundización de estos aspectos metodológicos se sugiere la lectura de *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastros de algunos anclajes políticos-culturales* de Jorge Huergo (2005). También en la publicación virtual *Nodos de Comunicación/Educación* ([www.revistanodos.com.ar](http://www.revistanodos.com.ar)) se podrán encontrar artículos teóricos y análisis de experiencias que describen esta metodología.

Las reflexiones que se esbozan en este trabajo surgen de las experiencias realizadas en espacios (CEA) que funcionan en relación con organizaciones sociales, específicamente con asociaciones civiles, comedores comunitarios y organizaciones vecinales de las comunidades de Hernández y Gorina del partido de La Plata.<sup>3</sup> Ambas localidades se organizan a partir de las antiguas vías del ferrocarril que se encuentran en desuso y que dieron lugar a la explotación de tierras de manera intensiva. Estas comunidades pertenecen a lo que se podría denominar la zona periurbana del Gran La Plata, en un espacio donde conviven barrios cerrados (*countries*), barrios de trabajadores y asentamientos precarios; gran parte cuenta con los servicios básicos, a excepción de algunas zonas que no poseen desagües cloacales. La principal actividad económica de esa parte de la región es la producción de frutas y verduras, que también se complementa con actividades vinculadas con la construcción y el comercio de materiales para obras edilicias. Existe la presencia del Estado municipal, cuyas salitas sanitarias y delegaciones comunales son los puntos más fuertes en este contexto. Por su parte, el Estado provincial se materializa en las instituciones educativas, tales como el preescolar, la escuela primaria y la secundaria; sin embargo, cabe destacar que en la zona no se encuentra una institución destinada a la educación secundaria para adultos. Además, en el marco de las instituciones provinciales es necesario mencionar, por un lado, la Unidad Penitenciaria N° 12 y la estación experimental que depende del Ministerio de Asuntos Agrarios.

Las alumnas y alumnos que nos permitirán analizar la experiencia viven en estas comunidades, a pocas cuadras de la organización que brinda las instalaciones para establecer un aula. El mayor número está compuesto por jóvenes cuyas edades oscilan entre los 16 y 24 años y que tuvieron una trayectoria escolar, o al menos pudieron concurrir a un establecimiento educativo, pero también se observó que en el establecimiento que funciona en una organización de Gorina el grupo estaba compuesto, en su mayoría, por mujeres mayores de 45 años. Los trabajos que realizan son variados, casi todos son altamente precarizados y sin beneficios sociales, pero intentaremos englobarlos de la siguiente forma: las alumnas jóvenes realizan tareas de cuidado de niños y/o limpieza doméstica; idénticas actividades pueden realizar las alumnas adultas, aunque también en su caso trabajan en sus tareas de amas de casa y/o cuidan a sus nietos; entre los alumnos jóvenes, algunos no tienen trabajo estable, o lo tienen esporádicamente en trabajos de ayudante de albañilería, talleres mecánicos, lavaderos de autos o en las quintas, en la producción de frutas y verduras; por último, los hombres adultos tienen empleos más estables como trabajadores cuentapropistas en actividades de la construcción, como pueden ser la plomería, la albañilería y también como quinteros en la producción frutihortícola. Dentro de las expectativas a las que aludían como motivaciones para mantener sus vínculos con la escuela se pueden reconocer distintas características: las alumnas y alumnos adultos manifestaban que asistían al establecimiento educativo porque querían terminar sus estudios para saldar una deuda pendiente en sus vidas, “para ser alguien”; mientras que las alumnas y alumnos jóvenes lo hacían como un camino para obtener un trabajo en el caso de que no lo tuvieran, o de lograr uno mejor si ya se encontraban empleados.

En este sentido, también se presentaban componentes que aludían a la diversidad –entendida a partir de las prácticas culturales diferentes y de las memorias– de los grupos de alumnos y alumnas.

<sup>3</sup> Cabe mencionar que los talleres de comunicación/educación se desarrollaron en el transcurso de los ciclos lectivos de los años 2007 hasta el 2009, en diferentes organizaciones sociales, con grupos de alumnas y alumnos que oscilaban, semanalmente, entre los 8 y 15 participantes de los encuentros. Sus edades iban desde los 16 años hasta los 64, pero el grueso de los asistentes eran jóvenes.

Dentro de los ámbitos educativos conviven prácticas de los alumnos adultos, por ejemplo, que tienen un capital incorporado gracias a los oficios que desarrollan con otros jóvenes que recién están teniendo una relación con el mundo del trabajo. Sólo para nombrar los puntos más disímiles, se pudo observar cómo operan las memorias de aquellos alumnos que provienen de lugares geográficos vinculados con lo rural y las experiencias que tienen como sustrato ese territorio, respecto de aquellos que tienen una relación más directa con lo urbano. Por otro lado, en los talleres se manifestó la heterogeneidad –concebida como el producto de las representaciones surgidas de los vínculos con las instituciones en general– que se enuncia en las actividades de taller. En ese caso, tanto alumnas como alumnos presentaron relatos que narran los encuentros fallidos (de rechazo y expulsión) con las instituciones educativas que los llevaron a interrumpir su trayectoria educativa formal. Pero además, y en la misma dirección, refirieron experiencias en las que debían enfrentarse con instancias del mundo del trabajo (solicitar empleo o pedir el pago de una jornada, etc.), que los llevaron a manifestar una situación de injusticia y de menosprecio por parte de actores sociales que se encuentran en condiciones de ejercer poder sobre ellos. De esta manera, en los talleres, estos factores conjugados hicieron evidente la resistencia y el descreimiento de la toma de la palabra, que constituyen el punto de inicio del proceso. Al mismo tiempo, fue necesario generar acciones formativas que evitaran los episodios de fuerte colisión entre la diversidad y la heterogeneidad de prácticas, memorias y experiencias de los alumnos y las alumnas, que pudieran ocasionar momentos donde los actores se inhiban de participar o confronten de tal manera que se fracture la trama del grupo.

Este texto esboza, en el apartado de “Aspectos metodológicos”, cuáles fueron los pasos que guiaron el trabajo en campo para brindar información acerca de las perspectivas empleadas. Bajo el título “La cultura del silencio” se indican algunas reflexiones que surgen del análisis latinoamericano de la comunicación, en especial del eje comunicación-pueblo, que permiten comprender la etapa fundacional del campo de comunicación/educación; en dicho apartado se exponen, tentativamente, pistas de comprensión para el momento actual. En “Los indicios de las experiencias” se arriesgan conjeturas para indagar en la relación entre comunicación y pueblo en el marco de la cultura mediática, sobre todo para encontrar líneas de trabajo que apunten al reconocimiento y la identificación de problemáticas sociales que forman parte del entorno cotidiano y a la participación pública necesaria para modificar esa situación. Finalmente, en “Las aspiraciones” se alude a los elementos que se deben contemplar para la toma de la palabra en espacios de educación de adultos desde la perspectiva de comunicación/educación.

## Aspectos metodológicos

Para brindar una idea acerca de cómo fue el proceso que guió las intervenciones en los espacios de educación de adultos se mencionará cuáles fueron las instancias metodológicas empleadas. El propósito del apartado radica en señalar cuáles fueron los grandes pasos que permitieron edificar el conjunto de los talleres realizados en las comunidades descritas y cuáles son los procesos que allí

se originaron y que aportaron los indicios para elaborar conjeturas acerca de la subjetividad del alumno en instancias formativas de narración de sus propias experiencias y de toma de la palabra.<sup>4</sup>

La propuesta metodológica se fundamenta en una perspectiva epistemológica que se centra en la articulación entre el mundo cultural de los actores sociales (sean de las instituciones o de las organizaciones) y de los horizontes políticos de la intervención. Se parte del “aquí y ahora” de los interlocutores para reconocer sus prácticas socioculturales, en tanto se encuentran insertas en un mundo cultural. El reconocimiento es un aspecto central del horizonte político, porque sin él sería imposible producir acciones estratégicas frente a las cuales los actores sociales con quienes se trabaja, vivan un proceso de identificación; es decir, que se sientan parte del proceso. De todas maneras, la identificación tiene que evitar ser considerada como el momento final de la metodología, en la medida que se genera un proceso de problematización y de diálogo –como un encuentro que, en ocasiones, es conflictivo– que tienda a buscar acciones para transformar las situaciones cotidianas.

El proceso está encauzado a partir de la lógica de acción/reflexión/praxis (Freire, 1999: 99) donde las prácticas no se encuentran ya diseñadas, sino que se construyen en la problematización generada en la mediación reflexiva. Así es como se origina un encuentro de los actores con la mediación del mundo (Freire, 1999: 108); un mundo que se reviste como complejo y que, por tanto, no permite que el contenido de las intervenciones pueda ser delineado con antelación, sino que eso se logra y se define en el mismo trabajo participativo. La reflexión acerca de las prácticas y las acciones cotidianas está animada por una metodología dialógica; en ella, el pronunciamiento de la palabra y del mundo tiene relación con dos procesos: el reconocimiento de la complejidad y la conflictividad sociocultural, por un lado, y la proyección de acciones (en el sentido de una praxis transformadora) que contribuyan al protagonismo de los actores, por otro.

Estos fundamentos presentan coordenadas que brindan referencias a la intervención, cuyos principales pasos se resumen de la siguiente manera.

- *Reconocimiento del mundo cultural*: aproximación sociocultural al campo de las instituciones educativas y de las organizaciones sociales, mediante una perspectiva dialógica y etnográfica.
- *Prealimentación y diseño de los talleres*: identificación participativa (en el terreno y con los actores) de las problemáticas culturales y comunicacionales que afectan los procesos educativos institucionales u organizacionales, que sirvan de prealimentación (Kaplún, 1987: 72) para el diseño de los talleres de “Comunicación en la educación”.
- *Acción estratégica*: realización de los talleres participativos de “Comunicación en la educación”.

La intervención, entonces, se define como un encuentro cultural que anhela generar una acción estratégica, a partir de los elementos que componen el mundo cultural de los sujetos, que los interpele a modificar su situación cotidiana. Además, es oportuno resaltar que ninguno de estos pasos se circunscribe a la finalización del siguiente; es más, el reconocimiento del mundo cultural es un proceso inacabado que también se manifiesta en la etapa de diseño y realización de las acciones estratégicas. De lo contrario, se abogaría por lecturas del mundo que apunten hacia la naturalización

4 Entendemos la noción de subjetividad como un proceso de mediación entre el “yo” que lee y escribe y el “yo” que es leído y escrito (McLaren, 1998: 58), en una articulación constante entre el lenguaje y la experiencia.

de las prácticas ya dadas y se dejaría de lado la posibilidad de leer y escribir el mundo (por tanto, transformarlo) (Freire, 1991).

Este fue el marco que permitió la realización de prácticas en ámbitos de educación de adultos –tal como fueron enunciadas sucintamente– gracias a la participación conjunta de los actores involucrados. La descripción de estos aspectos metodológicos hace posible ahora observar las trayectorias prácticas y los fundamentos teóricos desde los cuales se infirieron emergentes destacados en estos ámbitos institucionales, como también la oportunidad de reactualizar debates sustentados en las tradiciones del campo de comunicación/educación.

## La cultura del silencio

Para intentar comprender los aportes del eje comunicación-pueblo, que se puede caracterizar como la etapa fundacional del campo de comunicación/educación (Huerdo, 2005), antes será necesario realizar ciertas alusiones al contexto histórico latinoamericano de la década de los 60; de esta manera, se podrán entender los alcances de los aportes teórico-conceptuales que impregnaron los estudios de comunicación por esos años, y también permitirían recuperar elementos que doten de fundamentos transformadores a las prácticas.

En este sentido, en un mundo conformado por el bloque capitalista y el bloque comunista, la experiencia de la Revolución Cubana de 1959 significó un acontecimiento bisagra en toda América Latina; las tensiones de la Guerra Fría se instalaron abiertamente en el continente, donde a partir de la experiencia cubana, varios países de la región podrían intentar generar sus propios sistemas de gobierno y el manejo de sus políticas económicas. Anteriormente existía un control territorial y político de parte de los Estados Unidos, el cual monitoreaba las naciones latinoamericanas con su influencia notoria en los organismos supranacionales de gobierno.

La Alianza para el Progreso fue la respuesta de los Estados Unidos ante la posibilidad de que emergieran en el continente focos insurreccionales que tomaran como ejemplo el caso cubano; se trataba de un importante plan de modernización de las sociedades tradicionales y de ayuda a las economías latinoamericanas. Quería establecer nuevas formas de vinculación con los países de la región que trascendieran los apoyos a las oligarquías tradicionales y a las dictaduras militares. El Tercer Mundo en su conjunto estuvo bajo la influencia de los intentos de modernización. “Sus efectos concretos se hicieron sentir en tres áreas de aplicación: la planificación familiar [frenar la tasa de natalidad], la innovación en el campo y las nuevas tecnologías educativas. En todos esos ámbitos, la *difusión de actitudes modernas* ocupaba un lugar destacado” (Mattelart, 1993: 226).

Para lograr la modernización se debía alcanzar un grado de desarrollo de la sociedad que se obtendría a partir de generar en los individuos la capacidad de representarse a sí mismos en el papel del otro (*empathy*) (Mattelart, 1993), con otras prácticas diferentes de las que poseen hasta el momento. El cambio se lograba a partir del pasaje de una sociedad tradicional hacia una sociedad moderna.

El primer polo –negativo– concentra todas las desventajas: se trata de una sociedad, una cultura, una personalidad estáticas, homogéneas, detenidas en el tiempo, regidas por un sistema único de valores en que las diversas instituciones están indiferenciadas, dominadas por valores que supe-

ran al individuo, tales como la tradición, lo mágico, la divinidad, los antepasados, lo sagrado [...] El otro polo reúne todos los triunfos para componérselas: la sociedad moderna se mueve por una transformación consciente y voluntaria; el cambio está institucionalizado: está, pues, dentro de la normalidad de las cosas, es exigido por la creciente aplicación de la ciencia y de la tecnología a todas las esferas de la vida social; los valores ya no se adscriben mediante la tradición ni se aceptan pasivamente, sino que están conformados según criterios de eficacia y de racionalidad por un individuo secularizado, libre de elegir (Mattelart, 1993: 218).

Los medios de comunicación jugaban un papel fundamental como agentes de desarrollo y promotores de conductas modernas, estimuladas por los modelos de consumo y de representaciones para arribar al Estado de la sociedad moderna. Expresaban la modernidad y las pautas culturales que los sectores atrasados de América Latina debían adoptar para mejorar sus condiciones de vida en todos los ámbitos. Difundir prácticas en los medios implicaba un alto grado de adhesión por parte de los sectores campesinos, destinatarios últimos de estas macropolíticas que anhelaban ubicarlos en otro horizonte de futuro, cercano a los ideales innovadores de la urbanidad occidental; basta mencionar la introducción de tecnologías agropecuarias y de variedades de semillas, estrategias propuestas para obtener una mejor producción.

La televisión se convertía en el medio por excelencia destinado a elevar los índices de analfabetismo del continente que retrasaban el proceso de modernización. Esto se conjugaba, además, con la pretensión de reducir la tasa de natalidad de la población (Mattelart, 1993: 233). Sin embargo, los esfuerzos por disminuir el analfabetismo fueron insuficientes, a pesar de la introducción de programas televisivos y radiales destinados a enclavar al conjunto de la población en los nuevos patrones culturales que la reconversión del sistema político capitalista exigía a los países de la periferia. De esta manera, el discurso del desarrollismo se instalaba mediante un paradigma conceptual generado por pares de significados opuestos, por ejemplo: desarrollado/subdesarrollado, centro/periferia y moderno/tradicional.

Así es posible encontrar una cadena de significados que se desprende de lo anterior: pueblo pobre, pueblo atrasado, pueblo inculto, pueblo tradicional. El subdesarrollo era una condición mental del hombre latinoamericano, arraigado en su estructura psíquica, que poco tenía que ver con la desigualdad en términos económicos; por tanto, se volvía necesaria la aculturación para construir nuevas representaciones y prácticas, licuar las memorias y las tradiciones, para instruir al pueblo en la nueva modalidad de la producción económica. Esos eran los fundamentos del atraso. Sin reconocer los contextos, las políticas de los países centrales buscaban implementarse con un supuesto de universalidad y transparencia a partir del cual ese pueblo sería modelado de acuerdo con los criterios innovadores de la modernización.

Todo esto se amparaba en una noción de comunicación difusionista, la cual implicaba que una idea o práctica a ser adoptada por el pueblo emanaba desde un punto y se expandía hasta llegar a todos los sectores de la población atrasada. En este aspecto, hay la creencia de que el otro, por el solo hecho de exponerse ante la novedad, tomará como propias las nuevas representaciones que le ofrecen, ya sea en un soporte televisivo o radial. Significaba, entonces, un abandono de las prácticas que el hombre y la mujer tenían de acuerdo con sus trayectos biográficos para adherir a aquellas que persuasivamente se imponían desde los medios masivos de comunicación.

## Las principales críticas al difusionismo se basan en

[...] su pretendida neutralidad y los tres supuestos que la legitiman: la comunicación engendra por sí misma el desarrollo; el crecimiento de la producción y del consumo de bienes y servicios constituye la esencia del desarrollo y desemboca en un reparto justo de la renta y de las oportunidades; la clave del aumento de la productividad es la innovación tecnológica, sin preguntarse a quién beneficia ni a quien perjudica (Mattelart, 1993: 231).

Ante el carácter pretendidamente homogenizador del desarrollismo, las propuestas de Paulo Freire señalan las falacias de estas grandes estrategias políticas, sobre todo porque indican que es posible construir un nuevo orden social y político sin caer en la adopción de estrategias asépticas e igualadoras de todo lo culturalmente diverso. En el medio de contiendas políticas consignadas en términos de “liberación o dependencia”, se originaron iniciativas de educación popular cuyo propósito –inicial– radicaba en la alfabetización de los sectores campesinos de América Latina y la concientización de los oprimidos.

Si bien los trabajos iniciales de Freire (2005, 1997) promovieron un conjunto importante de iniciativas destinadas a edificar otra noción de pueblo, éstos quedaron situados como respuestas tácticas a las claves del desarrollismo: la modernización de las sociedades subdesarrolladas vinculada con la educación y la difusión de innovaciones articulada con la persuasión de masas en el ámbito rural (Huergo, 2005). A pesar de ello, estas propuestas alternativas exigían la movilización política de los sectores populares para reapropiarse de su historia, su memoria y su vivencia, acciones que se situaban en todo lo opuesto a lo trazado por el desarrollismo. Los trabajos posteriores de Paulo Freire fueron superando las trampas del desarrollismo para establecer un fuerte vínculo entre comunicación y organización popular, y así constituirse como una propuesta contrahegemónica (Huergo, 2005) surgida desde el mismo escenario de América Latina.

Estas iniciativas tenían una concepción de pueblo donde el pobre no es el atrasado, sino el oprimido que perdió “conciencia de sí” por ser víctima del proceso de dominación, por encontrarse privado de la tierra y de la lengua. Esta noción proviene del movimiento de la Iglesia del Tercer Mundo, que revitaliza la capacidad creativa y de movilización del sujeto popular, capaz de intervenir en la edificación de procesos de participación pública desde sus propias matrices culturales. Cada vez más se torna inevitable erradicar la cultura del silencio, que es el “conjunto de pautas de acción y esquemas de pensamiento que conformaron la mentalidad y el comportamiento de los latinoamericanos desde la conquista” (Martín-Barbero, 2003a: 24) y llevó a la negación de su propio mundo y la desvalorización de la existencia de los hombres (Freire, 1999).

Desde este punto de vista, la opresión se podía superar mediante una intervención comunicativa que diera lugar al pasaje de la conciencia ingenua a la conciencia política. En estos términos, la única posibilidad que tiene el pueblo de transformar el mundo es poder nombrarlo, gracias a sus propios modos de decir, sus creencias y sus modos de vidas particulares que distan de la idea de una masa homogeneizadora. La comunicación se asocia al diálogo, al estar juntos con otros, a participar; va adquiriendo textura dialógica.

La puerta a la comunicación que nos abre P. Freire es básicamente su *estructura dialógica*. Pues hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la experiencia conflictiva del convivir, cuando se constituye en *horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros del mundo* [...] Hablar

no es sólo servirse de una lengua sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro. El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez (Martín-Barbero, 2003a: 30-31).

En esta perspectiva los avances fueron limitados porque se enfrentaban las nociones de pueblo en torno de posicionamientos dicotómicos: el oprimido podía liberarse, aunque se mantenía que en un momento era oprimido y luego potencial revolucionario. De la misma forma, se desconocía la posibilidad de las contradicciones internas de los sujetos y se pensaba en identidades fijas, esencializadas, proclives a mecanismos de romantización y propios de la metodología empirista (García Canclini, 1987). Asimismo, se reconocía a la producción cultural como una de las maneras donde poder observar la producción de la hegemonía para instalar el silencio (en las relaciones tensas entre los sectores opresores y los oprimidos). Los medios de comunicación, en cambio, se transformaban en las herramientas para que operaran y alentaran los procesos de participación popular; en este sentido, había una pervivencia del pensamiento instrumental.

Ahora bien, ¿cómo es posible retomar las tradiciones teóricas que se forjaron al calor de las luchas políticas en Latinoamérica en el marco de la Guerra Fría? Si bien la pregunta se reserva un componente provocador, es difícil anticipar una respuesta que se torne explicativa de los grandes trayectos geopolíticos de nuestro continente. Quizás un buen comienzo sea reconocer que el mecanismo de instalación de la cultura del silencio todavía persiste, a partir de las prácticas que se “aggiornaron” durante el neoliberalismo y de la fuerte presencia reguladora, en los espacios públicos e íntimos, de los medios masivos de comunicación estructurados a partir de poderosos monopolios. Con esto, los mecanismos de opresión se tornaron más sutiles junto con la pulverización de los imaginarios de ascenso social y del desplazamiento hacia condiciones de ultra marginalidad y pérdida de la capacidad de organizarse como grupos políticos activos de los sectores de la población hacia los cuales parecían estar destinadas las estrategias de comunicación/educación.

Los cambios de orientación política de los gobiernos de un bloque importante de Estados latinoamericanos (Argentina, Brasil, Venezuela, Uruguay, Bolivia y Ecuador) buscaron subvertir el axioma neoliberal del pensamiento único y del sometimiento de la política a los dictados económicos pergeñados en los organismos internacionales de crédito. En el escenario de estas contiendas, con matices, los grupos mediáticos se transformaron en actores políticos de fuste (mejor dicho, siempre lo fueron, sólo que ahora el conjunto de la población lo observó como evidente) que acicatearon la negativa hacia estas propuestas –todavía incipientes, con contradicciones pero altamente movilizadoras de múltiples voluntades políticas– de desprenderse de los mandatos neoliberales. Su reacción más furibunda, en la Argentina, se hizo visible a partir de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N° 26.522) que reemplazó al Decreto-Ley N° 22.285 sancionado durante la última dictadura cívico-militar.<sup>5</sup>

Con esta iniciativa de romper con la alta concentración de licencias para la transmisión de radio y televisión, los gobiernos latinoamericanos mencionados intentan promover, desde las diferencias de sus contextos, la emergencia de “otras voces” en el ámbito mediático. Sólo a partir del acompañamiento y la movilización de instituciones, grupos políticos, organizaciones y movimientos sociales a estas propuestas legislativas se modificaría la estructura concentrada de los medios de

5 Al momento de la redacción de este artículo, en la Argentina todavía no se ha podido implementar la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual por las múltiples trabas judiciales que implementaron estos grupos multimediáticos con el propósito de ganar tiempo, con la esperanza de instalar un gobierno afín más proclive a sus intereses empresariales que se disfrazan de lucha (ficticia) por la libertad de expresión.

comunicación en todo el continente. Con una real y efectiva aplicación de leyes, como la Ley 26.522 sancionada en la Argentina, tal vez sea posible una reactualización del aludido eje comunicación-pueblo que anhela la participación política de los sectores oprimidos, impedidos históricamente de pronunciar su *palabra*.

## Los indicios de las experiencias

¿Cómo puede concebirse la relación entre comunicación y pueblo en el contexto de la cultura mediática? Esta pregunta movilizadora tiene como intención recuperar la tradición del posicionamiento ético-político de la propuesta freireana, al mismo tiempo que entregar unos potenciales ejes de análisis de las propuestas de intervención realizadas en los espacios de educación primaria de adultos. Se trata de una apuesta formativa a la realización de experiencias en escenarios concretos que fomenten la organización y la búsqueda de modalidades de participación pública, pero también de problematización de la experiencia, para evitar caer en trayectorias prácticas simplistas.

Como ya se expuso, en el inicio de los procesos se trabaja con especial énfasis en la instancia del reconocimiento del universo vocabular, momento que no se agota sino que acompaña a todo el desarrollo de las intervenciones. Esto trasciende la exclusividad del aspecto metodológico y, así, recalca en un compromiso político de trabajo junto con el otro (Huergo, 2005). De esta manera, cuando se les preguntaba a los sujetos de la educación de adultos qué pasaba en sus barrios o qué querían decir de aquello que les preocupaba, ellos afirmaban: “no hay nada para decir”; “no quiero hablar”; “¿qué vamos a andar diciendo?”; “acá, en Gorina, no pasa nada”, etc. Enunciaciones de este tipo parecían reforzar la instalación histórica de la cultura del silencio donde la negación de la palabra conlleva a la desvalorización de la propia existencia, si bien es posible que la respuesta estuviera condicionada por la presencia de otro agente educativo distinto a la maestra o la directora, proveniente del ámbito universitario, y se tratara de un o una joven con el que no se ha construido un vínculo personal. De ahí que la intervención generó espacios que permitieron la instalación de un contexto que los participantes pudieron hacer suyo, convertirlo en lugar de su palabra y su lectura del mundo (Freire, 1991), aquellas que en sus propios entornos circula, aunque el extraño no los reconozca.

Fueron necesarios varios encuentros y propuestas de actividades de pronunciación de la palabra para lograr que los adultos comenzaran a expresarse acerca de lo que ocurría en sus barrios y sobre aquellos temas que les preocupaban (en ocasiones, las actividades de toma de la palabra se realizaban a partir de ejercicios en soportes audiovisuales, sonoros o gráficos). A partir de esto, se pueden mencionar las siguientes problemáticas reconocidas por los alumnos: la basura que tienen cerca de sus casas; la baja tensión eléctrica; el por qué del nombre del barrio; el desfile de los clubes de barrio; las inundaciones provocadas por la instalación de un barrio privado que desvió el cauce de un arroyo; el asalto a un farmacéutico conocido; la historia de una fábrica abandonada que se convirtió en un asentamiento de familias inmigrantes y migrantes; la necesidad de contar con un puente peatonal; la ausencia de una escuela secundaria para adultos en el barrio y así poder continuar sus estudios sin alejarse demasiado de sus casas; el trabajo de los quinteros y su falta de reconocimiento; los pedidos no cumplidos por parte del delegado municipal, entre otros.

Un aspecto interesante para ahondar en la dirección propuesta radica en la percepción de las necesidades y/o preocupaciones que tenían los adultos, que sólo pudieron reconocerlas como tales cuando las ubicaron dentro de una lógica de enunciación mediática. Mejor dicho, esto ocurrió cuando pudieron pensarlos como hechos o acontecimientos destinados a ser inscriptos en una modalidad enunciativa propia de los medios de comunicación. Por tanto, el “acá no pasa nada” se edificaba como un mineral porque sometían sus hechos cotidianos a una lógica de producción de acontecimientos mediáticos, y así los sucesos vividos parecían no tener importancia por carecer de espectacularidad. La ausencia de una escuela secundaria y el problema de las inundaciones, por ejemplo, o en un plano más íntimo, ir a trabajar, ayudar a sus hijos, ser feliz, tomar mate con sus amigos, discutir con sus vecinos, etc., se transforman en no-hechos que, para ellos, evitaban las manifestaciones de nombrar *su* mundo. Se sabe que lo cotidiano emerge de manera confusa, sin un relato ordenador de todas las prácticas: el montaje de lo cotidiano no tiene imágenes de planos variados, ni música de fondo, ni sobreimpresos que contextualicen, ni una voz en *off* que explique el desarrollo de lo ocurrido. Esta modalidad experiencial de la comunicación –la que alude a las prácticas culturales del mundo-vida– queda soslayada por la potencia de los grandes medios de comunicación.

Al circunscribir sus problemas como un suceso para ser expuesto en un medio, se manifiesta uno de los rasgos de la cultura mediática: la mediatización de la experiencia. Lo real se aísla y el acceso a las experiencias sólo parece estar garantizado por los medios de comunicación. Esta nueva forma del actuar humano señala el carácter “ontológicamente privilegiado de los medios de comunicación como productores centrales de la realidad” (Mata, 1999: 87). Los medios promueven ciertos horizontes de realización para los sujetos mientras alientan o desechan algunas de las modalidades de participación en los asuntos públicos, y otorgan las palabras con las cuales nombrar las experiencias. Los alumnos adultos se toparon con el carácter concreto de sus problemáticas a partir de inscribirlas como un real informativo que corrió el eje de sus representaciones acerca de las mismas, antes insignificantes, y que ahora se densificaban al tornarse visibles a partir de la enunciación en un medio de comunicación. Poder contarle a otros sus problemas ampliaba el proceso de objetivación, pero esto ocurría con mayor ímpetu cuando se tenía en cuenta que ese otro era un ser humano que se encontraba en un lugar distinto al de ellos. Formar parte del barrio era una condición que llevaba a convivir con las problemáticas, estar cerca implicaba invisibilizarlas, hasta hacerlas naturales; sin embargo, esto último se invertía cuando lograban tener en cuenta que sus preocupaciones podían ser vistas por otras personas que no formaban parte de su entorno más inmediato. En ese momento, la falta de intervención del Estado en sus inquietudes directas las materializaba como reclamos: “hay que hacerlo para que se enteren cómo vivimos”, dijo un alumno en un taller.

Otro de los puntos a analizar en esta experiencia de intervención en comunicación/educación es la instauración de lo real informativo, rasgo propio de la cultura mediática, que asienta una nueva dimensión de lo real. Este real se encuentra alejado de elucubraciones imaginarias, más bien pertenece a una realidad anterior que opera como contraste con los hechos efectivamente acontecidos (Mata, 1999: 86). Durante los procesos de trabajo en la lectura del mundo de los alumnos adultos, eran frecuentes las menciones a la omisión, por parte de los medios de comunicación, de las preocupaciones que ellos señalaban. Igualmente, cuando instalaron sus relatos en el tono informativo –en su mayoría con características referenciales y descriptivas–, lo dicho en los talleres obligaba a reali-

zar contrastes con la experiencia anterior. La dualidad consistía en denunciar todo aquello que los medios omiten de sus prácticas cotidianas y, al mismo tiempo, para lograr visibilidad, circunscribirlo a un modo de decir propio de los medios de comunicación.

En este sentido, en una oportunidad tuvimos la posibilidad de presentar con los compañeros y los alumnos de la cátedra, en el ámbito de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, uno de los trabajos realizados en un CEA. Luego de la presentación del proceso que fue coordinado por uno de los alumnos adultos, una de las mujeres que estaba terminando su educación primaria dijo a todos los presentes: “Esto que les mostramos pasó tal cual lo ven. Esto es verdad”. La experiencia subjetiva se trastocaba desde lo real vivido hacia lo real informativo, que intervenía como parámetro de contraste entre lo imaginario y lo verosímil. Además, esta frase contenía no sólo la necesidad de ser escuchado, también se vinculaba con la certeza de que los otros le creyeran que esto efectivamente había ocurrido y tenía un estatuto de verdad. Se exponía un modo de simbolización de lo real que tenía un componente de significaciones producto de la relación entre la verdad y el ver. En las estructuras del sentir (Williams, 1980: 154) de los sujetos de la cultura mediática, las interacciones humanas se conectan mediante los grados de encuentro, de socialización y de representaciones del mundo que proponen los medios de comunicación.

## Las aspiraciones

Con el objetivo de retomar la relación de comunicación y pueblo de la perspectiva freireana, quizás una de las dimensiones a atender sea la toma de la palabra de los sujetos de la educación primaria de adultos para que pronuncien su mundo mediante estrategias que lo incluyan en el marco del discurso de los medios. Realizarlo de esta manera nada tiene que ver con constreñir el mundo a los medios y sus lógicas industrializadas de producción, sino que se trata de comenzar por observar un punto de anclaje que tienda, como un horizonte, a restituir la capacidad “nombradora” de la palabra. Se trata de aspirar a una palabra que irradie el carácter expresivo de los contextos, pero que también remita a los enunciados construidos y que, a la vez, tome los ecos y los reflejos de otros enunciados de la comunidad a los cuales interpela y responde, según la ocasión. Así será posible entender que en los procesos de comunicación/educación, no se trata de formar un Adán bíblico que nombra a objetos vírgenes (Batjín, 2002: 284); por el contrario, se debe intentar alcanzar una problematización acerca de cuánto tiene de otros nuestra palabra, de cuáles formas queremos presentarnos ante los demás y qué impronta “nombradora” queremos ponerle a nuestro mundo.

Por otra parte, durante los procesos de intervención ocurrieron algunas prácticas que resultan probables fundamentos para los aportes de análisis de comunicación-pueblo, en el marco de la cultura mediática. Nos referimos a las múltiples instancias del proceso que generaron nuevas formas de interacción entre los alumnos y un desarrollo de la grupalidad alternativo a lo propuesto por la escolarización. Se establecieron lazos poco frecuentes de solidaridad entre los alumnos, según afirmaron los docentes, porque tienden a establecer, en algunas ocasiones, formas solapadas de competencia “para no sentirse menos que su compañero”. El estar junto con otros, compartir y convivir –a pesar de la desconfianza y la competencia generada por uno de los rostros de la exclusión– devuelve el carácter reflexivo de la comunicación (Kaplún, 1987: 64-65), aunque todavía se presente más como

un horizonte político de intervención que como una voluntad real compartida por todos los actores sociales que participan de un proceso de comunicación/educación. Al menos tentativamente, se presentó una alternativa al proyecto de la escolarización, tan caro a la realidad de la escuela pública, a partir de la construcción de un vínculo fraterno que permitió que las alumnas y los alumnos tuvieran otra afirmación de sí.

Los alumnos de la educación primaria de adultos se reconocieron como productores y receptores de los medios, y desde esa posición de sujeto manifestaron los modos de nombrar el mundo, es decir que emerge un punto de confluencia entre los medios y las formas de participación ciudadana, que tiene otro registro institucional y exige múltiples modalidades de canalizar las peticiones ante el poder del Estado. En esta experiencia, para generar las propias formas de organización de los alumnos adultos se tendrá que considerar este aspecto: la articulación de identificaciones heterogéneas a partir del proceso de producción de un relato con la lógica de los medios masivos de comunicación. Si bien en las instancias de producción, circulación y recepción se originan sentidos en cada una de ellas, a pesar de ser diferentes pero articuladas entre sí (Hall, 1994), desde la perspectiva que venimos desarrollando el énfasis debe situarse en el carácter interpelador de la producción de un producto mediático propio y cómo éste ocasionó formaciones subjetivas compartidas entre los alumnos adultos. Aludimos al emergente de una comunidad (un CEA puede leerse como tal) que se manifiesta en la voz de un sujeto y que termina de completarse en la producción/recepción que lleva adelante el compañero. Tal vez de esta manera se constituya lo público como una forma de generar participación, que no es otra cosa que compartir la acción.

Para tener una idea cabal de estas modalidades de participación, un breve recorrido por las producciones realizadas en estos espacios deja entrever que esa aspiración de formar instancias propias de organización tiene que generarse dentro de un clima amable y que evite determinadas consideraciones que rocen lo trágico. Las interpelaciones a la movilización y a generar lecturas del mundo propias obtuvieron un mayor grado de reconocimiento cuando se situaron en el plano de lo sensible y lo risueño, emergentes de una forma de manifestación de la subjetividad de los alumnos de la educación primaria para adultos. Este plano sensible también reviste un carácter complejo, por momentos difuso e inasible, que tiene que retomarse para transformarlo en un elemento formativo, sin pretender caer en un seudo compromiso dogmático de interpretación de la realidad. De lo contrario, será imposible construir un horizonte de reciprocidad con el otro si no se puede compartir todo aquello que le preocupa y también las síntesis, las memorias, las metáforas y las comparaciones que relatan esa preocupación de mundo.

Aquí son pertinentes las palabras de Jesús Martín-Barbero (2003b: XV-XVI).

[...] la comunicación y la cultura constituyen un campo primordial de batalla política: el estratégico escenario que le exige a la política recuperar su dimensión simbólica –su capacidad de representar el vínculo entre los ciudadanos, el sentimiento de pertenencia a una comunidad– para enfrentar la erosión del orden colectivo. Que es *lo que no puede hacer el mercado* por más eficaz que sea su simulacro. El mercado no puede sedimentar tradiciones ya que todo lo que produce “se evapora en el aire” dada su tendencia estructural a una obsolescencia acelerada y generalizada, no sólo de las cosas sino también de las formas y las instituciones. El mercado no puede crear *vínculos societales*, esto es, *entre sujetos*, pues éstos se constituyen en procesos de comunicación de sentido, y el mercado opera anónimamente mediante lógicas de valor que implican intercambios puramente formales, asociaciones y promesas evanescentes que sólo engendran satisfacciones o frustraciones pero nunca sentido. El mercado no puede engendrar innovación social pues ésta

presupone diferencias y solidaridades no funcionales, resistencias y disidencias, mientras el mercado trabaja únicamente con rentabilidades.

Las propuestas de intervención desde la comunicación/educación trabajan con una dirección de estrategias y trayectorias prácticas que anhelan este posicionamiento. Por ello nos atrevemos a arriesgar que los procesos desarrollados generaron otros vínculos societales que ciertas formas de la institucionalidad moderna no pudieron, no quisieron o no lograron establecer. Vislumbrar, por parte de los alumnos, aquellas zonas donde las políticas estatales no llegaban a sus contextos implicaba una adhesión al compromiso de transformación que debe tener la educación primaria de adultos, sobre todo para evitar el carácter de política compensatoria que suele atribuirse a la educación de adultos.

De la misma forma, en las producciones realizadas –pequeños micros radiales, noticieros, radios abiertas, periódicos-mural, etc.– se hicieron evidentes las mediaciones de la sensibilidad y la teatralidad que lo político requiere para sus nuevos modos de interpelación de los sujetos y representación de los vínculos que cohesionan la sociedad. Mediaciones que tienen un interés objetivo para el propósito de favorecer determinadas modalidades de organización en el contexto actual, donde todavía persiste el proyecto cultural del neoliberalismo (aunque sus fundamentalismos económico-políticos ya no se encuentren en el centro del escenario de los Estados nación). Además, porque esa teatralidad descarnada, eufórica, presente en especial en los registros audiovisuales, muestra los modos de nombrar las problemáticas originadas por la globalización que atañen a los sujetos, los cuales le reclaman, a los aparatos estatales, soluciones locales.

Todavía quedan muchas prácticas e interrogantes de las intervenciones desde la comunicación/educación en los espacios de educación primaria de adultos que tienen que ser revisados; la primera de ellas consiste en analizar la densidad simbólica de las oralidades construidas entre las memorias comunales y las lógicas de las industrias culturales y las tecnologías de la comunicación y la información que estructuran las disposiciones subjetivas acerca de lo educativo en términos amplios. La segunda radica en cómo generar estrategias que retomen los saberes que poseen los alumnos de la educación primaria de adultos para generar procesos de afirmación de su subjetividad y así lograr una predisposición a la toma de la palabra para que revele sus angustias y preocupaciones en escenarios que comiencen en lo cotidiano y se trasladen hacia lo público.

También es cierto que serán necesarias instancias de articulación entre las experiencias realizadas y diálogos entre los sujetos que motorizan estos procesos, para lograr el sostenimiento en el tiempo de las múltiples intervenciones efectuadas y la adhesión de los actores que trabajan en estos espacios. Pero a pesar de las contradicciones, siempre necesarias para la historización de los procesos, el horizonte político de las intervenciones de comunicación/educación tendrá que sostener una concepción de hombre que puede leer y escribir su propio mundo, y una noción de comunicación que ubique en un primer lugar el sentido experiencial del término.

## Referencias bibliográficas

- Batjín, M. (2002), *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Equipo de cátedra de “Comunicación y educación” (2008), Documento de la práctica de campo “Cultura, comunicación y educación en ámbitos sociales”, La Plata, FPYCS-UNLP.
- Freire, P. (1991), *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, 20ª ed., México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, 20ª ed., México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1999), *Pedagogía del oprimido*, 52ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (2005), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1987), “¿De qué estamos hablando cuándo hablamos de lo popular?”, en AAVV (eds.), *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*, México, FELAFACS-Gustavo Gili.
- Hall, S. (1994), “Codificar/ decodificar”, en Alicia Entel, *Teorías de la comunicación*, Buenos Aires, Universidad a Distancia Hernandarias.
- Huergo, J. (2005), *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Kaplún, M. (1987), *El comunicador popular*, Buenos Aires, Hvmanitas.
- Martín-Barbero, J. (2003a), *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.
- Martín-Barbero, J. (2003b), “Pistas para entre-ver medios y mediaciones”, en *De los medios a las mediaciones*, 5ª ed., Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Mata, M. C. (1999), “De la cultura masiva a la cultura mediática”, *DIA-LOGOS de la Comunicación*, núm. 56, Lima, Felafacs.
- Mattelart, A. (1993), *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, 2ª ed., Buenos Aires, Fundesco.
- McLaren, P. (1998), *Pedagogía, identidad y poder*, Rosario, Homo Sapiens.
- Williams, R. (1980), *Marxismo y literatura*, Madrid, Península.