

A travessia de Jorge Huergo pelo território da Comunicação/Educação¹

Rose Mara PINHEIRO²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS)

Resumo

Este artigo pretende apresentar o pensamento do professor argentino Jorge A. Huergo, morto no dia 6 de janeiro de 2014, que trouxe uma vasta contribuição à consolidação do campo Comunicação/Educação. A proposta se baseia na minha tese de doutoramento, defendido em 2013, que traçou a trajetória do autor, realizando um comparativo entre duas publicações: de 2000, “*Comunicación/educación: itinerarios transversales*”, e de 2010, “*Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política*”. Para fortalecer a proposta, o texto resgata parte da entrevista exclusiva concedida a mim pelo autor em janeiro de 2014.

Palavras-chave: Huergo, Comunicação/Educação, Educomunicação.

O argentino Jorge A. Huergo³ se destacou no cenário latino-americano pelo seu trabalho à frente da área Comunicação/Educação, sobretudo na Universidade de La Plata, em Buenos Aires. Sua repentina morte em 6 de janeiro de 2014, aos 56 anos na cidade de Neuquén, na Patagônia argentina, causou profunda comoção a familiares, estudantes, colegas e amigos. O presente artigo pretende resgatar a sua vasta contribuição a partir do meu próprio contato com o autor na elaboração de minha tese de doutoramento, em 2013⁴.

A pesquisa traçou a trajetória do pensamento de Huergo realizando um comparativo entre duas publicações. A primeira, em 2000, intitulada “*Comunicación/educación: itinerarios transversales*”, e a segunda, dez anos depois, “*Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política*”. Para apresentar suas ideias e forma peculiar de entender a relação Comunicação/Educação, decidi incluir ao final deste texto parte da entrevista que o professor me concedeu, por e-mail, em janeiro de

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professora doutora do curso de Jornalismo da UFMS, e-mail: rose.pinheiro@ufms.br

³ Fue profesor en Filosofía y Pedagogía y Magíster en Planificación y Gestión de la Comunicación. Fue profesor Titular, Investigador Categoría I y Director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Fue Docente en Maestrías y Doctorados de diferentes Universidades de Argentina y América Latina. Fue Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires y Miembro pleno de la Asamblea del Instituto de Cultura Popular (INCUPO).

⁴ O trabalho completo, intitulado “A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica, com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo”, está disponível na Biblioteca Digital da USP: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>

2013. O meu objetivo, além de ampliar o conhecimento sobre o legado deste importante professor, é fazer uma simbólica homenagem em agradecimento à sua colaboração à minha pesquisa.

Seu último trabalho, publicado em 2015 pela Faculdade de La Plata, expressa a identidade do professor. “Jorge nos enseñó que podíamos transitar la formación docente a partir de los tres horizontes: el maestro como trabajador de la cultura, el maestro como pedagogo, el maestro como profesional de la educación. Formar en y para las prácticas transformadoras” (2015, p. 8). O legado fundamental de Huergo é vincular a educação e a vida em todo momento e território, reforçando que o princípio “huergeano” de pensar a educação está centrado no diálogo, no intercâmbio de experiências e ideias.

Para começar o percurso no território de Huergo, o próprio professor se apresentou em uma entrevista concedida à professora Maria Cristina Costa (2008, p. 63), para a revista Comunicação & Educação:

Estudei Filosofia e Pedagogia em La Plata, na Argentina. Quando terminei minha escola secundária, vivi cinco anos em uma comunidade aborígene mapuche. Comecei a trabalhar com alfabetização em comunidades populares, praticando algo parecido com o método de Paulo Freire. Depois trabalhei com educação e, dentre muitas experiências interessantes, o melhor foi fazer parte de um grupo fundador de duas escolas para adultos: uma para trabalhadores da saúde e outra para detentos da prisão de Olmos – uma das maiores da Argentina. Logo depois comecei a trabalhar na Universidade de La Plata, em 1992. Ali fundei a cátedra de Comunicação e Educação, assim como o Centro de Comunicação e Educação e o programa de pesquisa com essa mesma temática, dos quais ainda sou diretor. Paralelamente, desenvolvi atividades vinculadas à comunicação de educação popular, nas áreas rural, aborígene e urbana. Atualmente sou diretor de Educação Superior da província de Buenos Aires e professor em distintas universidades da Argentina e da América Latina.

Para Machado (2008, p. 66), a importância do trabalho de Huergo está na sistematização e crítica do campo Comunicação/Educação. Segundo ela, “a trajetória de Huergo está ligada aos movimentos de Teologia da Libertação, à militância social e à comunicação popular e menos ao reconhecimento do ofício e de sua formação”.

Ou como afirmam a estudante Beatriz Piroti (s/d) e seus colegas:

Consideramos que Jorge Huergo es un representante del campo de Comunicación/Educación; un hacedor, por todos los aportes con que contribuye a la constitución del mismo, haciendo genealogía (en el sentido de Foucault) con su rastreo semántico de rastros de un status epistemológico transdisciplinario. Resignificó los análisis de investigadores anteriores a él, articulando lo nacional y lo popular, hegemonía y contra hegemonía, formación de sujetos y producción de sentidos, lo social y lo cultural, “estancia” (segura) y proceso (inseguro), hibridación y permanencia, tensión entre presencia y ausencia.

Com inúmeras publicações, inclusive on-line, como a revista Nódos⁵, o blog da cátedra de Comunicação/Educação⁶ e sua própria tese⁷, Huergo dedicou-se ao estudo da relação Comunicação e Educação por mais de 20 anos. Sua formação acadêmica também se faz presente em sua obra, quando se preocupou em definir os principais conceitos para o campo ou buscar os modelos constitutivos dessa relação. Seu preciosismo foi tamanho que defendeu a barra na nomenclatura Comunicação/Educação ao invés de Comunicação e Educação com o objetivo de romper com o “imperialismo” das disciplinas e reconhecer os contextos históricos, socioculturais e políticos que estão nas bases de construção desse campo, que para ele é “transdisciplinar, problemático e com relações tensas”.

Jorge Huergo se firmou como um dos expoentes pesquisadores do campo, principalmente por sua atitude crítica em relação aos reducionismos e, ao mesmo tempo, exageros impostos pela sociedade contemporânea. É por isso que sempre defendeu uma vinculação entre cultura e política, tendo como foco a transformação social.

Huergo considerava a interface Comunicação/Educação como um território, “sinalizado mais pela dispersão do que pela concentração”. É por entender dessa forma que apresenta, ao invés de um mapa, uma topografia, que pode representar com riqueza de detalhes os objetos, acidentes, declives e elevações do terreno. Em seu texto de 2010, Huergo atualizou e aprofundou os conceitos lançados em 2000. O principal propósito da reflexão de 2010 foi apresentar o território além das práticas e das teorias a respeito do vínculo entre os meios, as tecnologias e a educação. Novamente, ele propôs novas coordenadas para as travessias.

Inicialmente, em 2000, Huergo distinguiu três maneiras para atravessar o território da Comunicação/Educação:

- I. As relações entre as instituições educativas e os horizontes culturais
- II. Os vínculos entre a educação e os meios de comunicação
- III. Os laços entre educação e novas tecnologias

Na primeira a ênfase está na atitude de negação ou denúncia que as instituições assumem frente aos efeitos e manipulações dos meios de comunicação. Segundo ele, as instituições educativas e os meios atuam como duas escolas paralelas na percepção do mundo, distribuição de saberes, aquisição de valores e nos próprios processos de

⁵ <<http://www.revistanodos.com.ar/>>

⁶ <<http://jorgehuergo.blogspot.com.br/>>

⁷ "Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales", año 2005. Disponível em <<http://comeduc.blogspot.com.br/>>

socialização. Aqui o autor esclareceu o conceito de “alfabetizações pós-modernas”, provocadas pelos meios e suas tecnologias, determinando o que ele nomeou como “pedagogia perpétua”. Por isso, Huergo evidenciou o papel da cultura, como um campo de luta por significado. “Daí que algumas investigações em Comunicação/Educação tenham começado a considerar a intensidade das contrações socioculturais e as redes de conformismos, reconhecimentos ou oposições que se evidenciam nas instituições educativas.” (2000, p. 5)

Em relação à segunda maneira de atravessar o território da Comunicação/Educação, Huergo focou nas práticas e projetos de ação para demonstrar as diferentes perspectivas pedagógicas utilizadas na interface. Entre elas, destaque para a pedagogia da comunicação, baseada num modelo funcional-culturalista para manter o sistema existente, e a experiência latino-americana, que pretende promover a criticidade e o diálogo.

Huergo chamou a atenção para a preposição utilizada na expressão “os meios **na** escola”, que indicaria simplesmente a função instrumental dos meios, como apoio, suporte ou reforço no ensino. Já no caso da “educação **para** a recepção”, a preposição enfatiza o processo subjetivo, comparando o educando ao receptor, preocupando-se com as relações estabelecidas entre as pessoas que participam do processo, numa proposta de “recepção ativa”, voltada à leitura crítica e dialógica dos meios.

Por último, os laços entre a Educação e as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação apontam para o debate sobre a inclusão de tecnologias na educação, tanto como meio de ensino quanto como possibilidade de transformação da pedagogia tradicional e redefinição da própria relação homem/máquina.

Ainda em relação à preposição **para** (educação para a comunicação / comunicação para a educação), Huergo criticou a ideia de atribuir à comunicação uma situação de causa para ganhar efeitos educativos. E, ao mesmo tempo, à educação apenas uma função para alcançar a comunicação harmoniosa.

Como crenças e preconceitos, Huergo considerou três aspectos que se ressignificam em práticas atuais:

1. A educação disciplina a entrada do mundo na consciência: vai ao encontro do conceito de “educação bancária”, preconizado por Paulo Freire, onde o educando é passivo e a instituição escolar é guardiã do “erudito”, do “culto”;
2. A educação como preparação para a civilização prometida: remete ao Iluminismo e a aquisição do saber;

3. A convicção de que a educação tem de circular ao redor da leitura e da escrita, justamente como possibilidade de obter um conhecimento claro e distinto da realidade: “trabalha com os meios como se fossem livros”.

Buscando uma saída para esse cenário avassalador, Huergo apontou para um projeto transversal de Comunicação/Educação, pensando em duas abordagens distintas: a profundidade dos estudos culturais da comunicação **na** educação e a construção criativa de uma pedagogia crítica das mediações culturais. “Necessitamos atualizar e aprofundar a desconstrução/crítica da escolarização e da tecnoutopia, desde uma genealogia da cultura latino-americana.” (2000, p. 19)

Outro ponto fundamental para a questão da “comunicação para a educação” é a exagerada expectativa atribuída às tecnologias.

A ilusão de que as redes tecnológicas produzem uma democracia direta, uma comunicação social harmoniosa e um mundo melhor. É possível religar (com a carga religiosa) a tecnologia com a felicidade humana. (...) A tecnoutopia tem contribuído a imaginar que é possível a construção de redes de comunicação transparente. Ao separar a tecnologia da cultura, separa a comunicação dos processos culturais. É a partir desta formação cultural emergente que se tem reforçado o sentido de Comunicação para a Educação, que contem a crença de que a comunicação implica transparência, entendida como clareza, isto é, como o contrário da opacidade dos processos socioculturais. (HUERGO, 2000, p. 11)

Huergo esclareceu o sentido de transparência na afirmação acima: como acordo (forma atenuada de compromisso social); como possibilidade de retroalimentação ou *feedback*; como construção de uma comunidade ideal de comunicação, consagrando o caráter ativo das audiências; e como interação microeconômica. Entretanto, para Huergo, estaríamos diante de “uma sociedade depredadora, que forja as identidades violentamente em torno das idiossincrasias do marketing e do consumo”. (2000, p. 14)

Dez anos depois, Huergo constatou que o campo tem se reduzido ao instrumental, afastando-se de seu contexto político-cultural. Ele criticou os nomes “pedagogia da comunicação” ou “pedagogia dos meios”, “comunicação educativa”, “educação para os meios” e “educomunicação” porque pareciam enfatizar as práticas e não considerar a complexidade, conflitividade e a crise orgânica da sociedade. Seria preciso entender com profundidade os contextos da “modernidade tardia” e, nesse sentido, o pesquisador argentino via pelo menos três processos distintos: a crise e deslegitimação das instituições; a inadequação que produz múltiplas pobreza e exclusões ou expulsões sociais; e por último, a explosão de diversos modos de se relacionar.

É interessante que em sua visão todo esse contexto estava presente no território da Comunicação/Educação, que continuava “confuso, opaco e desordenado”. Numa releitura de seu texto anterior, Huergo agora chamou a atenção para três tipos de espaços: os institucionais educativos, os mediático-tecnológicos (que aparecem como uma junção entre os dois últimos modos de travessias do texto anterior: a educação com os meios e com as novas tecnologias) e os sociocomunitários (incorporados no texto mais recente), minuciosamente estudados.

Em relação ao primeiro espaço, Huergo aprofundou a crise de hegemonia enfrentada pelas “instituições formadoras de sujeitos” e viu o nomadismo como uma característica atual, enfatizando a ruptura com os papéis e funções definidos na modernidade. Os diversos sentidos de tempo, principalmente na apropriação de saberes, também marcariam a sociedade atual e aprofundariam o distanciamento e os mal-entendidos entre professores e alunos.

O próprio entendimento da cultura mediática apareceu como uma das dificuldades do ambiente escolar, que preferia ignorar a enfrentar o conflito produzido pelas alfabetizações pós-modernas, conceito que acompanhou a trajetória do autor. Essa dificuldade explica a exagerada exposição de equipamentos tecnológicos na escola, submetendo a “racionalidade tecnológica” à “racionalidade pedagógica”. Aqui novamente ele retomou a crítica à utilização da tecnologia ou dos meios de comunicação como simples ferramenta, instrumento ou suporte para o ensino.

Ainda nesse espaço, Huergo chamou a atenção para dois problemas atuais de suma importância que não foram discutidos no texto anterior. O primeiro foi a questão do sensível, que para ele fazia parte do processo do conhecimento, com destaque para o papel do afetivo, das interações e do subjetivo. Huergo acreditava que a escola ainda não estava preparada para lidar com a questão da afetividade. Mas é justamente a “razão sensível” que pode enfrentar o segundo problema: a violência como modalidade de comunicação. Huergo enfatizou a violência generalizada que encontra eco e espetacularização da mídia em torno da segurança, o que acentuava o descaso para com o semelhante, promovendo um choque não mais “de todos contra todos, mas de qualquer um contra qualquer um”. Em consequência, surgia e se espalhava o medo. Medo e violência são condições que teriam alterado os significados da escola, que precisavam ser assimilados e assumidos. A escola como: espaço visível para manifestação de diversos rituais e simbologias culturais; microespaço social onde se estabelecem as relações sociais; espaço de conflito pelo sentido

do mundo em três dimensões: no processo de alfabetização (ler e escrever), na sala de aula e na articulação entre linguagem e experiência; e microesfera pública, onde são exercidos conceitos de cidadania e ação social.

Nos espaços mediático-tecnológicos ressurgiram dois conceitos centrais: a cultura mediática e a tecnicidade, que teriam alterado a produção de significados. Nesse ponto é importante assinalar que Huergo entendia a técnica não como algo exterior, mas “como articuladora dos processos de apropriação cultural”, o que sem dúvida representou um distanciamento do seu texto anterior.

La técnica, entonces, no posee ‘efectos’ instrumentales y lineares, sino que se articula en La cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el *sensorium* (como lo señalaba Walter Benjamin), esto es, en los modos de sentir y percibir en las formas de producirse la experiencia social. (HUERGO, 2010, p.74)

O mais relevante para Huergo foi enfatizar as sete maneiras para compreender a relação Comunicação/Educação nesses espaços mediático-tecnológicos:

- a) Forma ligada ao consumo cultural – os formatos multimídias da indústria cultural alterariam o desenvolvimento da capacidade intelectual e o acesso à informação de crianças e jovens em idade escolar. Apesar de ampliar o acesso, a indústria e o consumo cultural transformariam o receptor em consumidor e, muitas vezes, produtor ou consumidor ativo da informação, interferindo significativamente no processo de comunicação.
- b) Produção de modelos de interpretação – por meio das tecnologias, a sociedade construiria e difundiria representações para manter ou estabelecer uma ordem simbólica em favor da ordem político-econômica mundial e dos interesses da própria tecnologia mediática.
- c) Desencadeante de alfabetizações múltiplas – no mesmo sentido do texto anterior, Huergo apresentou uma nova roupagem para as “alfabetizações pós-modernas” e a ideia de “pedagogia perpétua”, produzidas pelos meios e pelas novas tecnologias e que não poderiam ser controladas pela escola.
- d) Modelagem de subjetividades e identidades – haveria uma formação subjetiva por meio da instrumentalização do conhecimento e certa rendição ao mercado e ao marketing. Essa subjetividade “conformista e consumista” depreciaria o fortalecimento coletivo e a responsabilidade social. Haveria um deslocamento do sujeito para o ideal de “consumidor feliz”.

- e) Transformação das percepções – a tecnologia criaria uma simultaneidade completamente artificial, uma sensação de que vivemos o mesmo tempo. Existiria também uma diferenciação entre o tempo digital, que permitiria reprogramações, e o tempo real. A percepção seria que somente o presente existiria e importaria.
- f) Produção de um novo mundo comum – as mudanças provocadas pelas tecnologias produziram a sensação de que vivemos no mesmo mundo, em comunhão, como Maffesoli considera a Internet: “a comunhão pós-moderna dos santos”.
- g) Produção específica de estratégias educativas – Huergo lamentou a recorrente concepção de “educação bancária” presente na escolarização, onde não haveria espaços para o popular, o comunitário, o alternativo.

O terceiro espaço, intitulado sociocomunitário, surgiu em função do crescimento das organizações populares, dos movimentos sociais e do terceiro setor em geral. Ele questionava a ideia de comunidade e de socialidade, assim como o conceito de tribo. “En la época tribal que vivimos, lo relacional prevalece sobre lo racional, lo afectivo sobre lo cognitivo, el grupo sobre el individuo, lo imaginario sobre el cálculo, lo local sobre lo global”. (2010, p.81)

Ainda em relação ao comunitário, Huergo observava três questões sobre poder e hegemonia. A primeira dizia respeito à construção do poder popular, que revelava um otimismo em relação às práticas libertadoras de Comunicação/Educação. A segunda questão tratou do sentido do político nas organizações e movimentos sociais. Havia duas alternativas para entender essa questão: uma visão de contrapoder ou uma visão de luta, de debate. Isso, para ele, significava dizer que ou os pobres teriam de ser afastados do Estado ou teriam de disputar a hegemonia. Como terceira questão, o professor observou a relação da Comunicação/Educação com a hegemonia. Além de perceber as duas formas como as organizações populares seriam vistas pela sociedade (pureza ou impureza, centralidade ou marginalidade), ele notou a persistente oscilação entre a ideia de “comunicação/educação para a dominação” e, por outro lado, de “comunicação/educação para a libertação”. “Muitas vezes as estratégias de comunicação/educação reforçam a automarginalização das organizações populares”. (2010, p.83)

A questão da expulsão social e dos excluídos da rede social (“estão entre nós, mas de todas as maneiras fora de nosso mundo”) foi um dos principais desafios para o campo da

Comunicação/Educação no século XXI. Outro âmbito da expulsão foi a exclusividade, que privaria a comunidade do acesso ao comum. Semelhante ao conceito de “tolerância repressiva” de Marcuse⁸, Huergo acreditava que somente na ruptura existiria a possibilidade de devolver a voz, a cidadania e a visibilidade aos expulsos do convívio social.

Institucionalidade, Gramaticalidade e Subjetividade seriam as três dimensões chaves para o desenvolvimento de práticas de comunicação/educação com desdobramentos políticos transformadores. Seria preciso entender seus papéis e influências na formação dos indivíduos e mesmo nas relações sociais para propor ações concretas e efetivas de comunicação/educação. Do contrário, as práticas poderiam ter sentido contrário ao que se propõem, simplesmente reforçando o sistema atual.

Para Huergo, a institucionalidade teria o poder de regulação social sobre o comportamento do indivíduo. Como formas sociais visíveis ou aludindo a uma rede simbólica socialmente sancionada, atuariam como regra e lei e imporiam uma “lógica identitária”, que trabalharia no sentido de incluir e excluir, de absorver ou eliminar. Os sentidos e as significações passariam necessariamente pelo crivo da institucionalidade.

Já a gramaticalidade corresponderia à bagagem cultural que todos nós adquirimos ao longo da vida. Seria o conjunto de tradições, crenças e formas de pensar e agir transmitido de uma geração a outra ou apreendido através de experiências organizadas. A gramaticalidade seria uma espécie de guia cultural, um filtro, que influencia o posicionamento sobre determinados temas. Dessa forma, poderíamos entender as mudanças, como algumas propostas são aceitas e outras, rechaçadas. “É uma combinação de continuidades e rupturas”.

Por último, a subjetividade, entendida como a articulação entre experiência e linguagem, “é o processo de mediação entre o ‘eu’ que lê e escreve e o ‘eu’ lido e escrito”.

La lectura y la escritura que realiza el ‘yo’ o que se realiza sobre el ‘yo’, se produce en el lenguaje, que siempre está situado en las relaciones (ideológicas) entre el conocimiento y el poder. La cultura dominante ha legitimado y ha vuelto aceptados ciertos discursos y ha desacreditado y marginado otros. Desde ese lenguaje somos leídos y escritos, somos interpretados; desde allí se enmarcan y legitiman algunas lecturas y escrituras de la experiencia, la vida y el mundo, y se marginan o desacreditan otras. Pero es también en el lenguaje donde hacemos posibles otras formas, críticas, resistentes, transformadoras, relativamente autónomas, de leer y escribir la experiencia, la vida y el mundo; donde posibilitamos que el ‘yo’ leído y escrito, pueda leer y escribir.” (p. 93)

⁸ Herbert Marcuse. “Tolerância Repressiva”. In: WOLFF, Moore; MARCUSE, Herbert. Crítica da tolerância pura. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. Segundo o conceito, a tolerância é repressiva porque tem o propósito de servir para abafar as dissidências favorecendo a manutenção do *status quo* de desigualdade e discriminação. Somente os intolerantes têm o poder de romper com esse sistema.

Para Huergo o conceito comunicacional/educativo poderia ser uma resposta para compreender os complexos e conflituos processos do século XXI. Para isso, seria necessária uma interpelação, uma convocação aos indivíduos como sujeitos, fazendo alusão ao que Freire chamou de “reconhecimento do universo vocabular” ou “reconhecimento do mundo cultural”. Cultura entendida como um “conjunto de estratégias para a vida, mas também um campo de luta pelo significado da experiência, de vida e do mundo”.

Ainda mais complexo, o autor considerava como parte desse processo o reconhecimento do outro, sua cultura, seus sonhos e expectativas, suas linguagens, dúvidas, limitações e crenças. Para isso, ele assumiu o conceito de reciprocidade, de Bourdieu, entendendo que “o outro pode jogar o mesmo jogo conosco sem necessidade de adotar a nossa cultura”. Tratava-se de reconhecer e respeitar a dignidade do outro nesse processo.

Uma das principais contribuições de Huergo nesse texto de 2010 para o entendimento do campo foi justamente essa ideia de interpelação. O indivíduo seria convocado a se transformar em sujeito pelo discurso, a partir de um processo de adesão respaldado pela identidade, identificação ou pertencimento. Não se tratava de dominação ou manipulação do sujeito, mas um processo de mediação. “La adhesión no es del orden del raciocinio, sino que pertenece al orden del cuerpo. Significa una ‘incorporación’ que a la vez implica cierta identificación y cierta pertenencia (...) Existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de identificación”. (2010, p. 98 e 99)

Para o pesquisador, a identidade seria o ponto de encontro ou ruptura entre os discursos e as práticas, que compreenderia também o processo complexo de produção de subjetividades. Não seria algo estável e fixo, mas transitório, mutável. Por isso, a interpelação deveria ser sempre repensada e pensada como um processo de textualização, onde existira um reconhecer-se/desconhecer-se, mas nunca se resolveria de uma vez por todas.

Entendo nesse sentido a necessidade de reconquista pelo discurso, tornando o processo atual, dinâmico e participativo porque depende das respostas e realimentações do indivíduo, agora transformado em sujeito. Os discursos dessa forma não poderiam estar completos, fechados, mas seriam construídos mutuamente na medida em que exista esse reconhecimento, essa identidade entre os sujeitos.

É evidente em ambos os textos que as articulações da nova educabilidade deveriam passar necessariamente pela trama cultural para permitir que os sujeitos se reconheçam e

que haja uma comunicação de resistência e transformação. Em seu projeto, as palavras-chave seriam diálogo, reconhecimento e autonomia:

A comunicação na (e não para) educação e a comunicação educativa dialógica têm sentido como construção do sujeito histórico coletivo em luta pela liberdade. (...) Autonomia que significa instituir um campo para a palavra, liberando o fluxo das representações e dos sonhos e pronunciando um mundo que não se apoia em nenhuma representação dada, senão um sonho comum. (HUERGO, 2000, p. 19 e 22)

Com muita clareza e discernimento, Huergo afirmou que não poderíamos restringir os projetos de Comunicação/Educação à “educação para a comunicação” ou “comunicação para a educação”, o que significaria dizer: “escolarizar a comunicação” ou “tecnificar a educação”. Para vencer os obstáculos que surgiam nas duas áreas, o pesquisador apontou para a política. “Comunicação/Educação, então, é sempre política enquanto instituição da democracia como regime do pensamento coletivo; é projeto de autonomia enquanto liberação da capacidade de fazer pensante”. (2000, p.23)

Mas o processo de comunicação/educação só terminaria quando houvesse uma mudança nas práticas socioculturais e nas representações cotidianas. Como não haveria sujeitos passivos, Huergo confiava que eles seriam “os artífices da transformação do mundo”. Por isso, ele finalizou apregoando que Comunicação/Educação deveria “voltar a ser um campo estratégico na busca de uma sociedade mais justa”. (2010, p.100)

Entrevista com o autor

RP: No seu texto “Comunicación/Educación: itinerários transversales”, de 2000, você caracteriza o campo como complexo e problemático, um território confuso e desordenado, mais disperso do que concentrado. De certa maneira, você repete esse mesmo conceito no texto “Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de La cultura y La política”, de 2010. Durante esse período, podemos concluir que não houve avanços no sentido de legitimar o campo?

Jorge Huergo (JH): Se trata de una caracterización descriptiva antes que epistemológica. En ese sentido, creo que sigue siendo tan disperso, problemático, complejo como entonces, en cuanto a prácticas, representaciones, perspectivas teóricas etc. Considero que conviven en el mismo campo prácticas muy diferentes, que pertenecen a contextos culturales y políticos a veces contradictorios. Como diferentes y contradictorias son las perspectivas teóricas que sostienen esas prácticas. A grandes rasgos, y con el agregado de las líneas de

trabajo que relacionan TICs, tecnicidades y educación, continúan vigentes los diversos modos de relacionar a comunicación con educación que fueron planteadas hacen tantos años. Lo que lo ha hecho más contradictorio son los intereses que lo configuran. Es notable el interés (con sentido popular) que muchos Estados latinoamericanos han impreso al campo a través de políticas de comunicación/educación que significan la restitución del sujeto y la ampliación de lo público. Yo situó allí a la política denominada “Conectar Igualdad” en la Argentina, que implica la distribución de netbooks a la totalidad de los estudiantes de nivel secundario. En el mismo sentido, no solo las políticas educativas sostienen nuevos sentidos de lo popular liberador, sino también las políticas de comunicación, como la ley de servicios de comunicación audiovisual en Argentina, que tiende a la democratización de la comunicación a través de la redistribución de la propiedad de los medios y la expresión de voces múltiples en el espacio audiovisual. Todo esto contribuye a hacer mucho más rico y cada vez más complejo al campo de comunicación/educación.

RP: Você prefere adotar o termo Comunicação/Educação a Educomunicação. Parece que você vê na segunda opção uma redução à compreensão do conflito existente na sociedade atual?

JH: Yo lo he marcado dos procesos de “malestar” del campo en un trabajo reciente, debido a cierta pérdida de su sentido estratégico fundacional. Uno de ellos es este que presento, aunque brevemente, de este modo:

- 1. El proceso de crecimiento, en el campo académico, de la “educación”, a la par del proceso de achicamiento de “comunicación/educación”*

Comunicación/Educación se ha reducido de manera creciente no sólo a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan. También ha crecido cierta preocupación por múltiples estrategias que muchas veces poseen una visión escindida entre los sujetos, los dispositivos y las prácticas. La idea y la propuesta de la *educación* (junto a otros nombres, como “pedagogía de los medios”, “educación para los medios y para las TICs”, etc.), parece aludir más a la potencialidad inmanente de cada concepto (con relación a cómo se “juega” en la sociedad o en prácticas institucionales o no), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y las tensiones entre los rasgos persistentes de la crisis orgánica y las iniciativas de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en

nuestras sociedades⁹. La idea de “educación” parece, incluso, crear la ilusión de suturar prematuramente, a mi juicio, los términos de una relación tensa y conflictiva, así como los traumatismos sociales y subjetivos que dan origen a nuestra vida común. Como apelación a la autoridad, vale hoy recordar la valoración de una perspectiva político-cultural (denominada comunicación/educación) que significó, según Jesús Martín-Barbero, un ensanchamiento del campo, que parece detenido (Martín-Barbero, 2002). A mi juicio se trata de una intuición pero con una importante fundamentación teórica y política. Por lo demás, están todas las razones expresadas en mi libro *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Allí se explica por qué utilizar la barra entre “comunicación” y “educación” y el carácter estratégico del campo, de igual modo en *Genealogía de Comunicación/Educación*. Sin embargo, soy consciente de que mi sugerencia no tiene por qué ser adoptada. Pero eso no implica subsumir el campo a una nomenclatura en la que vale todo: el trabajo liberador con grupos populares, así como el servicio a las prácticas dominantes del mercado. Eso es lo que no llega a legitimar ese nombre, educación, ya que pierde de vista el debate y el compromiso por proyectos populares de liberación, que fue lo que dio sentido a este campo en América Latina y, creo, hoy se ve resignificado, vuelve a adquirir nuevos sentidos.

RP: Fica claro que a comunicação é entendida como “produção social de sentido”, o que vai muito além da mediatização ou da presença dos meios na sociedade. Dessa forma, em sua visão, qual seria o objeto da comunicação? Ou essa discussão já está ultrapassada ou não é mais relevante?

JH: Sigo pensando a la comunicación como una práctica, situada y atravesada en/por la cultura y el poder. No la pienso como una ciencia. Discutir el objeto, a mi juicio tiene relación con el interés por construir una ciencia de la comunicación. Interés legítimo, pero que no comparto ni discuto. Sigo pensando, con Jesús Martín-Barbero, que es mucho más importante pensar, investigar y abordar en las prácticas los procesos, antes que los objetos de la comunicación. Sobre todo en un tiempo en que nuestras sociedades regionales se debaten políticas de comunicación que quiebren los monopolios y las concentraciones mediáticas y avalen una democratización de la voz en las sociedades mediatizadas. Y se

⁹ En este sentido, Eliany Salvatierra (del Grupo de Educación de la Universidad de Sao Paulo) expresa: “Foi através do seu trabalho que percebi que um projeto neo-liberal de introduzir os recursos tecnológicos desviou os pressupostos fundantes do campo da Comunicação/Educação. Ou seja, na medida que assumimos a defesa da entrada dos recursos tecnológicos ou do uso dos meios de comunicação, em processos educativos, “podemos” colaborar com uma tecnologização do ensino no lugar de trabalhar o processo libertador que o ensino pode oferecer” (Septiembre de 2010).

debaten formas de acompañar (desde la academia) los procesos de producción de contenidos, de interpelaciones, de medios etc. populares, cuyo sentido sigue siendo la liberación de nuestros pueblos. Y se debaten, finalmente, las legislaciones que amplíen y restituyan el espacio público después del paso devastador del neoliberalismo por nuestras sociedades.

RP: A questão da interpelação é fundamental para o início do processo de mudança da sociedade. Como acontece ou em que medida pode acontecer uma interpelação efetiva numa época onde há tanto descrédito das instituições e tanta apatia política?

JH: En primer lugar, Usted cree que es tan grande el descrédito? No ha ocurrido en Brasil (denunciado por Lula) como en Argentina la interpelación falaz de los grandes medios concentrados? Como hace 30 años sostenía Gouldner, debemos analizar el discurso de la no-política como un discurso político, en este caso pronunciado y sostenido económicamente por sectores de poder dominantes. En segundo lugar, es necesario reconocer la multiplicidad de interpelaciones que se producen en un sentido nuevo de “la” política o en el sentido de lo político bajo formas y espacios diferentes. Más allá de los partidos políticos, hemos investigado el carácter interpelador político y educativo, por ejemplo, de espacios culturales, artísticos y comunicacionales juveniles (sobre todo en la investigación de mi compañero Kevin Morawicki, *La lucha de los innombrables*). También hemos investigado el carácter fuertemente interpelador de políticas públicas de redistribución y reconocimiento, como la Asignación Universal por Hijo, en zonas campesinas y aborígenes de nuestro país (Chaco, Formosa...). En esos casos, hemos logrado reconocer el impacto interpelador de las mismas en términos comunicacionales/educativos. Claro que esto es imposible visualizarlo si no cuestionamos la hegemonía institucional de las interpelaciones. En tercer lugar, he discutido con mi colega Carlos Eduardo Valderrama (del IESCO, Colombia) en un congreso en Bogotá acerca de la supuesta “apatía política”. Habiendo recorrido espacios populares juveniles, por ejemplo, en distintos lugares de nuestro país (y algunos limítrofes) y acompañado a grupos y organizaciones, estoy en condiciones de asegurar que existe un refloreCIMIENTO de la militancia, con otros sentidos y características, con otras prácticas y saberes, pero militancia política incluso ligada a instituciones más bien tradicionales. De esto pongo como ejemplo El Espacio de Culturas Juveniles Del Seminario de Teología de La Liberación, con participación de jóvenes de sectores populares de todo el país (que coordinamos con Kevin Morawicki) y mi reciente participación en la coordinación del encuentro Democracia, Educación y Juventudes

Militantes (en Santiago del Estero) con participación de 600 militantes del Norte Grande. Estos indicios al menos nos llevan a poner en duda la generalizada aseveración acerca de la deslegitimación de la política, el desinterés y la apatía.

RP: Em que medida, a utopia preconizada pela comunicação/educação para a transformação da sociedade pode ser concretizada?

JH: En la medida en que se corresponda con un sentido histórico de la utopía, y no un sentido inútil e ideal. La utopía como movilización significa que tiene que corresponderse con un movimiento político colectivo. Tengo esperanza de que esto seguirá creciendo en América Latina, en nuestros países (sobre todo con la Unasur, con la Celac, etc). Considero que los gobiernos populares que apuestan a la justicia social, a la soberanía y a la igualdad, sumándose a iniciativas de reconocimiento identitario y cultural, se inscriben en procesos de liberación cuya utopía también es la memoria histórica, el protagonismo, la apertura de campos de posibilidad. En ese sentido la utopía de comunicación/educación no es otra que la utopía de nuestros pueblos.

Referências

COSTA, C. **O trânsito entre culturas e as práticas de comunicação e educação**. Revista Comunicação & Educação, Vol. 13, Nº 1, jan/abr 2008, p. 63-69.

HUERGO, J. **La educación y la vida : un libro para maestros de escuela y educadores populares**. 1ª ed. adaptada. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2015. E-Book.

_____. “Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política”. In: APARICI, Roberto (coord.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: ed. Gedisa, 2010.

_____. “Comunicación/Educación: itinerarios transversales”. In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. **Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías**. Bogotá: Universidad Central, 2000, p. 3-25.

MACHADO, E. **Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV**. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 2008.

PIROTI, B. et al. **Investigación y estudios en comunicación**. Disponível em <<http://www.educadea.com.ar/comunicacionyeducacionenconstruccion.doc>> Acesso 23/08/2012.

VALDERRAMA, C. **Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías**. Bogotá: Universidad Central, 2000.