

Roberto Aparici (coord.)

---

EDUCOMUNICACIÓN: MÁS ALLÁ DEL 2.0

Comunicación  
Educativa

## COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Colección dirigida por  
Roberto Aparici

En este nuevo siglo ya no es suficiente la escolarización básica para adquirir competencias sociales e interpretar la realidad. De hecho, niños y jóvenes pasan más tiempo en contacto con la televisión o los ordenadores que en la escuela, por lo que la incorporación a los planes de estudio de asignaturas que favorezcan la *alfabetización audiovisual* permitirá a los estudiantes desarrollar una lectura crítica del discurso de los medios de masas.

Esta colección tiene como objetivo analizar de qué manera el contexto audiovisual y tecnológico condicionarán las formas de aprender y de enseñar a escala local e internacional y se ha de convertir en herramienta imprescindible para estudiantes, docentes, comunicadores, animadores socioculturales, organizaciones no gubernamentales y administraciones que deseen integrar o desarrollar aspectos vinculados con los medios de comunicación y las tecnologías digitales de la información en contextos educativos.

- THEODORE ROSZAK **El culto a la información**  
*Un tratado sobre alta tecnología,  
inteligencia artificial y el verdadero  
arte de pensar*
- MARCO SILVA **Educación interactiva**  
*Enseñanza y aprendizaje presencial  
y on-line*
- R. TREJO DELARBRE **Viviendo en el Aleph**  
*La sociedad de la información y sus  
laberintos*
- F. SIERRA CABALLERO **Políticas de comunicación  
y educación**
- ROBERT FERGUSON **Los medios bajo sospecha**  
*Ideología y poder en los medios  
de comunicación*
- ANTONIO PASQUALI **Comprender la comunicación**
- BEGOÑA GROS SALVAT **Aprendizajes, conexiones  
y artefactos**  
*La producción colaborativa del  
conocimiento*

## EDUCOMUNICACIÓN: MÁS ALLÁ DEL 2.0

**Roberto Aparici (coord.)**  
**Delia Cровi**  
**Joan Ferrés**  
**José Antonio Gabelas**  
**Agustín García Matilla**  
**Alfonso Gutiérrez Martín**  
**Jorge Huergo**  
**Mario Kaplún**  
**Ismar de Oliveira**  
**Guillermo Orozco**  
**Sara Osuna**  
**Daniel Prieto Castillo**  
**María Teresa Quiroz Velasco**  
**Carlos Scolari**  
**Carlos Valderrama**

**gedisa**  
editorial

Los autores y el coordinador de esta obra destinan los derechos de autor al Movimiento Los Sin Techo (<http://www.sintecho.org.ar>) de la provincia de Santa Fe, Argentina, «con el fin de promover las actividades culturales y educativas de esa organización».

© Roberto Aparici, Delia Crovi, Joan Ferrés, José Antonio Gabelas, Agustín García Matilla, Alfonso Gutiérrez Martín, Jorge Huergo, Mario Kaplún, Ismar de Oliveira, Guillermo Orozco, Sara Osuna, Daniel Prieto Castillo, María Teresa Quiroz Velasco, Carlos Scolari, Carlos Valderrama

Diseño de cubierta: Departamento gráfico de Editorial Gedisa

Primera edición: noviembre de 2010, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.  
Avenida del Tibidabo, 12, 3º  
08022 Barcelona (España)  
Tel. 93 253 09 04  
Fax 93 253 09 05  
correo electrónico: [gedisa@gedisa.com](mailto:gedisa@gedisa.com)  
<http://www.gedisa.com>

Realización editorial: Átona, S.I.  
Fotocomposición: gama, sl

ISBN: 978-84-9784-605-9  
Depósito legal: B. 41.682 - 2010

Impreso por Romanya Valls, S.A.

Impreso en España  
*Printed in Spain*

Queda prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada de esta versión castellana de la obra.

## Índice

- 1. Introducción: la educocomunicación más allá del 2.0**  
*Por Roberto Aparici, España* ..... 9

### PIONEROS

- 2. Construir nuestra palabra de educadores**  
*Por Daniel Prieto Castillo, Argentina* ..... 27
- 3. Una pedagogía de la comunicación**  
*Por Mario Kaplún, Uruguay* ..... 41

### INTERDISCURSIVIDAD Y TRANSDISCURSIVIDAD EN LA EDUCOMUNICACIÓN

- 4. Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política**  
*Por Jorge A. Huergo, Argentina* ..... 65
- 5. El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación**  
*Por Delia Crovi Druetta, México* ..... 105

6. Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos <i>Por Ismar de Oliveira, Brasil</i> . . . . .	129
7. Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI <i>Por Agustín García Matilla, España</i> . . . . .	151

EDUCOMUNICACIÓN DIGITAL

8. Creación multimedia y alfabetización en la era digital <i>Por Alfonso Gutiérrez Martín, España</i> . . . . .	171
9. Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación <i>Por María Teresa Quiroz Velasco, Perú</i> . . . . .	187
10. Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0 <i>Por José Antonio Gabelas Barroso, España</i> . . . . .	205
11. Interfaces para saber, interfaces para hacer. Las simulaciones digitales y las nuevas formas del conocimiento <i>Por Carlos A. Scolari, España</i> . . . . .	225
12. Educomunicación y cultura participativa <i>Por Joan Ferrés i Prats, España</i> . . . . .	251
13. Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos <i>Por Guillermo Orozco Gómez, México</i> . . . . .	267
14. Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación <i>Por Carlos Eduardo Valderrama, Colombia</i> . . . . .	281
15. Educomunicación y cultura digital <i>Por Roberto Aparici y Sara Osuna, España</i> . . . . .	307

1

## Introducción: la educomunicación más allá del 2.0

*Roberto Aparici<sup>1</sup>*

### Las primeras experiencias

La educomunicación implica la interrelación de dos campos de estudios: la educación y la comunicación. Se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc.

Hace veinte años, expertos latinoamericanos reunidos en Santiago de Chile convocados por UNICEF, UNESCO y por la organización independiente CFNECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística) acordaron que la

educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad (CFNECA/UNICEF/UNESCO, 1992).

1. Roberto Aparici es profesor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Este movimiento educomunicativo se basa en los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire, se originó en Latinoamérica y se extendió luego a España.

En otros países y sin tener contactos entre sí se articularon, también, diferentes movimientos con el objeto de introducir en la enseñanza primaria y secundaria el análisis, estudio y prácticas de los medios de comunicación. Es en 1984 cuando se institucionalizó a nivel mundial este campo de estudios a través de la UNESCO con la publicación en París de *La educación en materia de comunicación*, coordinada por Morsy. Len Masterman (1993) sitúa los primeros antecedentes en el Reino Unido en el año 1933, con la publicación del libro de Leavis y Thompson *Cultura y entorno*. Esta obra tenía un mensaje apocalíptico sobre la amenaza que representaban los medios de masas para la civilización y propone que los profesores de lengua serían los encargados de mantener «incólumes los bastiones culturales en un mundo en cambio».

A partir de la segunda mitad del siglo xx, de manera casi simultánea y sin conexión alguna entre sí, comenzó a desarrollarse en diferentes contextos este nuevo campo de estudios, en Estados Unidos con el nombre Media Literacy, en el Reino Unido, Media Education, en Finlandia, Educación Liberal Popular Audiovisual.

A partir de la década de los setenta del siglo pasado se crearon organizaciones no gubernamentales dedicadas específicamente al estudio de los medios, sus lenguajes y a la producción, reflexión y crítica en la educación formal e informal. Los años ochenta y primeros años de la década de los noventa constituyen un período caracterizado por la organización, formación, difusión y expansión de las diferentes prácticas de este campo de estudios que van a dar lugar al nacimiento de movimientos y acciones inicialmente locales, luego regionales y, por último, internacionales. El origen de estos movimientos e intercambios han estado íntimamente ligados al área idiomática (el mundo anglosajón, el mundo iberoamericano, el mundo nórdico) y cultural de los participantes.

Así como en el mundo anglosajón se vincularon especialistas del Reino Unido, Canadá, Australia o Estados Unidos, otro tanto ocurrió en el contexto iberoamericano donde se desarrollaron propuestas de comunicación y cultura popular a partir de los principios pedagógicos de Paulo Freire.

Cada uno de estos grupos lingüísticos propusieron planteamientos y dieron respuestas a las necesidades culturales y sociales de sus respectivos contextos. Por ejemplo, en Latinoamérica a través del CIESPAL

(Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina) en Ecuador, el ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa) en México, CENECA en Chile, ILPEC en Costa Rica, el Plan Deni en Uruguay, el Centro Guarura en Venezuela, SEPAC y Cineduc en Brasil, La Crujía en Argentina.

En España se trabajó la educomunicación a través del Drac Magic en Cataluña, el SOAP en Madrid y, a partir de los años ochenta en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

En Estados Unidos se trabajaron estos aspectos a través del National Telemedia Council, Strategies for Media Literacy y el Center for Media Literacy; en Canadá, la Association For Media Literacy; British Film Institute e Instituto de Educación de la Universidad de Londres en el Reino Unido; la Fundación Finlandesa para la Promoción de la Tecnología (TES) y la Liga Mannerheim en Finlandia; Clemi en Francia, etc.<sup>2</sup>

Hemos comprobado que en los últimos años se ha impuesto a través de la industria del conocimiento una forma determinada de entender y estudiar la educomunicación. A partir de la globalización de la economía y de las tecnologías de la información y de la comunicación (fines de los ochenta e inicios de los noventa del siglo xx), se estandarizaron y expandieron los modelos anglosajones que se convirtieron en el pensamiento hegemónico para abordar este campo de estudios hasta tal punto que, aunque la obra pedagógica de Paulo Freire sea muy conocida en el mundo anglosajón, se desconocen los trabajos de educomunicadores pioneros como Daniel Prieto Castillo, Mario Kaplún o Francisco Gutiérrez. En esta obra incluimos un texto de Daniel Prieto Castillo que nos interroga sobre qué significa ser educador y de Mario Kaplún recuperamos el texto «Pedagogía de la comunicación» que publicamos en el año 1987 en la revista *Voces y Culturas*.

El desarrollo y ocaso de la educomunicación entre los años setenta y fines de los noventa es inversamente proporcional con la expansión de las nuevas tecnologías y al desarrollo de paradigmas economicistas que se trasladan al mundo de la educación. Los audiovisuales, el estudio de la televisión, el cómic, la prensa, el vídeo fueron sustituidos por aulas de informática y los modelos de formación que comienzan a ponerse en práctica oscilaban, mayoritariamente, entre el tecnicismo y la tecnocracia con el uso de los ordenadores en las escuelas. En este sentido es importante destacar las palabras de Roszack (2005):

2. Algunas de las organizaciones citadas para cada uno de los países ha dejado de funcionar o fueron fusionadas por otras instituciones.

Existe una distinción importantísima entre lo que hacen las máquinas cuando procesan información y lo que hace la mente cuando piensa. En un momento en que los ordenadores invaden las escuelas, es necesario que tanto maestros como estudiantes tengan muy presente esa distinción. Pero gracias a la mística, a esa especie de culto, que rodea al ordenador, la línea que divide la mente de la máquina se está haciendo borrosa. Por consiguiente, la razón y la imaginación, facultades que la escuela debe exaltar y fortalecer, corren el peligro de verse diluidas con imitaciones mecánicas de grado inferior.

A fines de la década de los noventa y comienzos del siglo XXI nos encontramos con un escenario y tecnologías diferentes que van a ser los motores del cambio a escala mundial: la virtualidad y el desarrollo imparables de las tecnologías digitales de la comunicación.

Los escenarios virtuales y las tecnologías de la comunicación en el mundo de la educación comienzan a usarse principalmente en e-learning a partir de modelos fordistas basados en paradigmas eficientistas.

Pero este escenario y estas tecnologías constituyen para niños y jóvenes un universo rico en experiencias comunicativas fuera de la vida de las aulas. Este nuevo escenario y las tecnologías de la comunicación son elementos que configuran el objeto de estudio, investigación y producción de la educomunicación en escenarios analógicos y digitales, y su filosofía impregna cualquier tipo de tecnología sea web 1.0, 2.0, 2.1, 3.0, etc.

Estas tecnologías digitales permiten desarrollar aspectos nunca abordados hasta ahora en la educomunicación como son la interactividad, la inmersión, la participación o la convergencia.

Estos aspectos son desarrollados por diferentes autores en la tercera parte de esta obra: María Teresa Quiroz Velasco analiza el papel de la educación en estos tiempos de cultura digital, José Antonio Gabelas se ocupa de la cultura juvenil en los escenarios virtuales y Carlos Scolari analiza el papel de las simulaciones digitales en las nuevas formas de conocimiento.

## Principios pedagógicos de la educomunicación

La educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requieren sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones. Muchos de sus principios tienen su origen en la comunicación dialógica que planteaba Paulo Freire (1973):

Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro.

Es importante destacar que Freire asociaba el diálogo como un elemento crucial para problematizar el conocimiento. No era un diálogo complaciente, un diálogo para la nada, sino una modalidad que indagaba en los saberes mutuos y cuestionaba el conocimiento preestablecido. El diálogo no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo es una metodología y una filosofía.

Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento «experencial»), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla (P. Freire, 1973, p. 57).

Una relectura de la obra de Freire en la actualidad puede darnos pistas para restablecer las relaciones entre los interactuantes de la educación y de la comunicación en el contexto digital. En esa superación de roles que permiten las tecnologías digitales, donde todos podemos ser interactuantes, es preciso recuperar y desarrollar conjuntamente una perspectiva crítica. A partir de la web 2.0, los participantes en el ciberespacio permiten establecer una relación entre iguales que están en interacción constante. Pero estas prácticas en la red también pueden llevarse a cabo en escenarios reales. La tecnología digital ha puesto en evidencia prácticas enunciadas hace cuarenta años que pueden desarrollarse en las aulas o en los medios de comunicación convencionales. No se trata de una cuestión tecnológica, sino de una dimensión metodológica, pedagógica e ideológica:

El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo justificándose en su transformación (P. Freire, 1973, p. 62).

Al analizar el tipo o modelo de relación de los interactuantes, Freire especificaba que en los modelos basados en la transmisión no había co-

municación. Esta relación se da aún hoy en la mayoría de las aulas y es la práctica que siguen ejerciendo los medios convencionales de comunicación. En todo acto comunicativo, sea cara a cara o mediatizado por una tecnología, tiene que producirse un acto de encuentro y de reciprocidad entre todos los que participan de ese canto comunicativo. Dice Freire (1973):

Si el sujeto «A» no puede tener en el objeto, el término de su pensamiento, sino que éste es la mediación entre él y «B», en comunicación, no puede, igualmente, transformar al sujeto «B» en incidencia depositaria del contenido del objeto, sobre el cual piensa. Si así fuese —y cuando así es— no habría, ni hay comunicación. Simplemente, un sujeto estaría (o está) transformando al otro en paciente de sus comunicados.

La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa (P. Freire, 1973, p. 75).

Para Freire en el proceso de comunicación no hay una división entre emisores y receptores. Todos son sujetos activos en el acto comunicativo. Por ello:

Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, cointencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido (P. Freire, 1973, p. 75).

La educomunicación planteaba hace más de 30 años cuestiones que han tomado una renovada actualidad en los últimos años, a partir del desarrollo de la web 2.0 que ha extendido el concepto de comunicación democrática, participación, colaboración.

El modelo de enseñanza-aprendizaje que criticaba Paulo Freire (1969) estaba centrado en una concepción bancaria de la educación, es

El educador	El educando
• es siempre quien educa	• es siempre el que es educado
• es quien habla	• es quien escucha
• prescribe, tipifica, pone las reglas	• obedece, sigue la prescripción
• escoge el contenido de los programas	• lo recibe en forma de depósito
• es siempre quien sabe	• es el que no sabe
• es el sujeto del proceso	• es el objeto del proceso

Fuente: M. Kaplún, *Una pedagogía de la comunicación*, 1998.

decir, en un modelo transmisor que imponía unas relaciones entre docentes y alumnos.

Estas cuestiones Kaplún las describe como dos dimensiones rígidas, donde se establecen unos roles específicos que se reproducen aún hoy.

Este método, decía Kaplún, está basado en la relación del docente y el libro de texto, que es la principal fuente de información en las aulas, no se da importancia al diálogo y a la participación, «se valora mucho el dato y muy poco el concepto, y se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su memorización) y se castiga la reproducción poco fiel. La elaboración personal del educando es, asimismo, reprimida como error». Y agregaba: «La experiencia de vida de los educandos es desvalorizada» (Kaplún, 1998).

Esta relación de docentes y alumnos, Kaplún también la extrapoló al campo de los medios de comunicación donde un centro emisor se dirige a miles o millones de receptores, y propuso que se podía construir otro tipo de relaciones entre y con los actores de la comunicación y de la educación.

Pero a la hora de la formación basada en un modelo dialógico, las universidades ponen en práctica las interacciones grupales o el papel de las mediaciones en el proceso educativo. En este sentido Prieto Castillo (2000) escribe:

El viejo discurso universitario carece de mediaciones pedagógicas, se centra en una palabra despersonalizada, empecinada en transmitir ciencia; cierra oportunidades de expresión, entiende poco y nada de medios audiovisuales, entiende a menudo menos de la interacción grupal. ¿Cómo formar comunicadores desde semejantes matrices?

Asimismo, los recursos educativos en las aulas suelen ser gutenberguianos. El mismo Prieto Castillo (2000) afirma:

En muchos centros educativos se pretende enseñar comunicación sometiendo a los estudiantes a esa ilusión de aprendizaje consistente en escuchar y tomar apuntes.

Es importante destacar cómo desde la enseñanza primaria hasta la universidad hay un predominio de este tipo de prácticas, y en este sentido García Canclini (2007) señala:

Más bien habría que preguntarse a quién no le sirve ser internauta: a los que hacen políticas culturales gutenberguianas, a las bibliotecas que no in-

corporan ordenadores, a los que deseamos usarlos pero sólo nos sirven a medias porque nos sentimos extranjeros frente a los nativos digitales, o preferimos el placer de escribir a mano. A quienes a veces desearían desconectarse y no pueden.

Debemos tener en cuenta que muchas de las experiencias educativas y comunicativas que recurren a las tecnologías digitales no dejan de ser gutenberguianas por usar la web, ya que siguen repitiendo los mismos modelos analógicos del siglo pasado. En el caso de la prensa, por ejemplo, los periódicos suelen replicar sus contenidos tradicionales en la red, reproduciendo la lógica del papel. Ocurre otro tanto con los ensayos, artículos o la mayoría de los *sites*. El lenguaje de Internet está aún por crearse, construirse y desarrollarse. Aún se continúa muy atados a la era Gutenberg. En ese sentido Rosental C. Alves<sup>3</sup> dice:

El lenguaje de Internet está por descubrir; o está por juntar todo lo que se descubrió. Pero no son los periodistas los que van a descubrir el lenguaje de Internet, son los usuarios. En el sistema *media-céntrico* del pasado, los descubrimientos los hacían los medios, que creaban productos y los probaban para ver si funcionaban o no. Ahora es la red quien tiene el poder de la innovación. Las empresas de comunicación están siguiendo a la gente, no es al revés. Lo que se crea en las redes sociales, la producción de los aficionados, los blogs, determinan lo que está por venir. La principal diferencia entre Google y los medios convencionales es que Google trabaja a partir de la perspectiva del usuario; y las empresas de medios trabajan desde la perspectiva de los productos. Diseñan productos y acuden al usuario para preguntarle: «¿Cómo puedo mejorar mi producto?», en vez de ir directamente a ver qué es lo que está haciendo el usuario, cómo reacciona, qué produce y qué consume.

En el proceso educativo y comunicativo, Kaplún proponía la puesta en marcha de modelos autogestores basados en la participación activa en todos los niveles y campos y decía:

Como se ha visto, tiene que ser así, participativo, no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento (Kaplún, 1998).

3. Entrevista a Rosental C. Alves: «Los medios deben aparcar su arrogancia», *El País*, 5 de junio de 2010, [http://www.elpais.com/articulo/reportajes/medios/deben/aparcar/arrogancia/elpepusocdmg/20100905elpdmgrp\\_5/Tes](http://www.elpais.com/articulo/reportajes/medios/deben/aparcar/arrogancia/elpepusocdmg/20100905elpdmgrp_5/Tes)

En este sentido, Servaes y Patchanee Malikhao señalaban:

La forma más desarrollada de participación es la autogestión. Este principio implica el derecho de participación en la planificación y la producción de los contenidos de los medios de comunicación. Sin embargo, no todos desean o deben ser involucrados en su implementación práctica. Es más importante que la participación sea posible a nivel de la toma de decisiones en cuanto a los temas que serán tratados en los mensajes y en cuanto a la selección de procedimientos. Uno de los obstáculos fundamentales contra la decisión de adoptar la estrategia participativa consiste en que ésta significa una amenaza para las jerarquías existentes. Sin embargo, la participación no implica que especialistas del desarrollo, planificadores y dirigentes institucionales ya no tengan ningún papel. Sólo significa que los puntos de vista de los grupos locales del público son tomados en cuenta antes de que los recursos de los proyectos de desarrollo sean designados y distribuidos, y que las sugerencias de cambios políticos sean tomadas en cuenta.

Estas cuestiones que fueron objeto de debates en el siglo pasado siguen aún vigentes en la primera década de este segundo milenio donde las tecnologías digitales han hecho visibles las prácticas comunicativas y pedagógicas de los medios de comunicación y las instituciones educativas.

La educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requieren sólo de tecnologías sino de un cambio de actitudes y de concepciones pedagógicas y comunicativas.

En la tercera parte de esta obra tres artículos se ocupan del tema de la participación en el contexto digital. Por un lado Joan Ferrés se ocupa de la cultura de la participación, Guillermo Orozco de los nuevos roles educativos y comunicativos y Carlos Valderrama aborda aspectos de la ciudadanía en la sociedad de la información.

## Relaciones de la comunicación y la educación

Las relaciones de la comunicación con la educación pueden ser abordadas desde diferentes concepciones. Ismar de Oliveira (1999), citado por Schaun (2002: 88), propone tres perspectivas sobre esta interrelación:

1. Perspectiva de la autonomía irreconciliable entre los dos campos. Observa que es una corriente funcionalista que entiende que los dos campos están orientados para cumplir papeles sociales dife-

rentes y, muchas veces, hasta contradictorios entre sí. Esta concepción surge a partir de las materias aisladas y sin conexión alguna entre los cursos y programas de las facultades de educación y las de comunicación social.

2. Perspectiva de alianza estratégica entre los dos campos a través de sus interfaces. La relación entre los dos campos se basa en la mutua prestación de servicios. Algunas líneas de trabajo conjunto aproximan a los profesionales de los dos campos, especialmente en los temas vinculados al uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza virtual o presencial o en la producción educativa por parte de los medios de comunicación de masas.
3. Perspectiva de la emergencia de un nuevo campo interdiscursivo y transdisciplinar, con referencias teóricas y metodologías propias con el surgimiento de un nuevo profesional, cuyo perfil está siendo construido en la práctica de la acción comunicativa en espacios educativos.

Estas cuestiones vinculadas a las interrelaciones de ambos campos de estudios son desarrolladas extensamente en la segunda parte de esta obra a través de los artículos de Ismar de Oliveira, Jorge Huergo, Delia Crovi, y Agustín García Matilla.

### Más allá de cualquier tecnología digital

Los principios pedagógicos y comunicativos de la educomunicación basados en la participación, la autogestión y la comunicación dialógica han sobrevivido a los cambios tecnológicos que hemos experimentado en los últimos años. Las tecnologías digitales pueden servir para ofrecer más de lo mismo, es decir repetir el uso de viejas concepciones pedagógicas envueltas en un barniz de modernidad digital. En ese sentido Kaplún (1992) dice:

Un pertinaz equívoco se obstina en enturbiar las relaciones entre educación y comunicación. Una enseñanza suele autocalificarse de moderna cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aún si enseña a distancia, a través de medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace en el interior de sus productos, resurgen bajo el vistoso y coloreado maquillaje las arrugas del viejo y glorioso modelo vertical. Los mensajes son casi siempre expositivos y cerrados sobre sí mismos, sin resquicios

para la reflexión crítica ni la participación de un educando concebido como un receptor pasivo al que se le invita a sentarse, mirar en silencio y aprender lo que ellos conducen. Creyendo «usar y aprovechar» los medios, lo que esta tecnología educativa ha hecho, en realidad, es someterse a la lógica de éstos: adoptar acríticamente su modalidad unidireccional sin buscarle alternativas. Así, lo que aparentó ser un avance, una modernización de la enseñanza –asociada a las nuevas tecnologías electrónicas– se tradujo, evaluado en términos pedagógicos, en un estancamiento e incluso en un retroceso.

Con nuevas o viejas tecnologías es imprescindible preguntarse sobre nuevas formas de enseñar y aprender. Los cambios metodológicos, la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y las prácticas interactivas basadas en el diálogo son cuestiones que están más allá del uso de una tecnología u otra. En este sentido, Prieto Castillo (2000) afirma:

La comunicación en la educación va mucho más allá de los medios en la enseñanza. Nos preguntamos por la comunicación en el trabajo del educador, en el trabajo del estudiante y en los medios y materiales utilizados.

Como en los orígenes de la educomunicación, es necesario hablar de otro modelo de comunicación que supere los límites instaurados por los paradigmas funcionalistas. Las predicciones que se hicieron en sus orígenes ahora pueden ser realidad y cada persona puede ser y actuar como un medio de comunicación a través de blogs, *wikis*, vídeos en YouTube. Es decir, que cada individuo puede ser comunicativamente un *emirec* o un *prosumer*. Kaplún (1992) ya anticipó estas cuestiones hace veinte años:

No podría ciertamente apelarse al clásico esquema transmisor «emisor/mensaje/receptor»; ni aun añadiéndole una vía de retorno –*feedback* o retroalimentación– provista como mecanismo de control y regulación del sistema. En consonancia con una educación que quiere ser tal –y por tanto formativa no meramente informativa, suscitadora de «crítica» y creatividad– el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, «dialógico» y multidireccional; concebir al educando –según el feliz neologismo acuñado por Cloutier– como un *emirec*; esto es, como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades para actuar alternadamente como emisor y receptor de otros *emirecs* poseedores de iguales posibilidades; facultando, pues, no sólo para recepcionar, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes.

Como ya hemos indicado en otras publicaciones, se hace imprescindible que la educocomunicación redefina nuevos paradigmas y no siga repitiéndose a sí misma. Si algo ha caracterizado a este campo de estudios en estos últimos años ha sido su falta de originalidad en el planteamiento de temas acorde a las cuestiones mediáticas y tecnológicas que tienen lugar en otros sectores. Este campo de estudios, hoy por hoy, está en una situación que definiríamos como de *stand by* (parada, detenida).

Hemos comprobado que se suelen trasladar esquemas y modelos de análisis de espacios analógicos a escenarios digitales. La aplicación de los principios de la cultura digital a la educocomunicación implica la incorporación de paradigmas, conceptos y metodologías que se caracterizan a partir de la teoría del caos, los hipertextos e hipermedios, el principio de incertidumbre, la interactividad, la inmersión que involucra a todo el proceso educativo; esto significa que de aquí en adelante será necesario pensar en otras alfabetizaciones ya que la actual respondía al modelo de la sociedad industrial. La sociedad de la información exige la puesta en marcha de otras concepciones sobre una «alfabetización» que no se limite a la lectoescritura, sino que considere todas las formas y lenguajes de la comunicación. En la tercera parte, el artículo de Alfonso Gutiérrez Martín aborda aspectos sobre la alfabetización digital y la creación multimedia, y el artículo de Sara Osuna y Roberto Aparici indaga en la educocomunicación digital y sus principales componentes.

A fines del siglo pasado a los jóvenes se los llamaba generación Net o la generación conectada, la generación de la web. El nombre era un signo de adhesión al ciberespacio, a la revolución numérica que caracterizaba a estos tiempos y con el nacimiento y desarrollo de cibercafés.

Poco después, a partir de Prensky, se los llamó nativos digitales, generación 2.0 y se los asociaba con los videojuegos, con los escolares que van a buscar informaciones y ligues en Internet, con pasar más tiempo delante de la pantalla de un ordenador que frente a los libros.

En estos momentos, a través del ordenador o de la telefonía se pueden acceder a programas de televisión, radio, periódicos, videojuegos... y esto no ha hecho más que empezar. Estamos en los inicios de una modalidad comunicativa y tecnológica que va más allá del 2.0.

Fisher (2001) se pregunta si existe una cultura Internet, y responde:

En el sentido amplio de los antropólogos, donde todo forma parte de la cultura, sus usos sociales que se generalizan y su omnipresencia mediática le dan un lugar importante como instrumento de difusión y como objeto cultural. Pero ¿Internet genera obras originales, musicales, artísticas, literarias,

cinematográficas, que sin ella no existirían? ¿Internet incita a los creadores a crear? ¿Internet es la base de nuevas búsquedas estéticas, nuevas escrituras, nuevas estructuras y valores lingüísticos, artísticos, dramáticos, musicales? ¿Nuevas concepciones del espacio-tiempo? ¿Nuevos modos de participación interactiva de públicos? ¿Nuevos públicos? La respuesta es sí para todas estas preguntas.

## Educomunicación digital emancipadora

Los programas de estudio de educación mediática se caracterizan, en líneas generales, por enfoques que provienen del contexto social, político, económico y pedagógico de la década pasada o, incluso, de los años noventa del siglo xx. Aún se mantienen los paradigmas basados en estudiar cada uno de los medios en función de sus representaciones, de la tecnología que se pone en juego, del lenguaje que utiliza, de los productores de esos medios, de los textos que produce, de los públicos.

Pero, junto a esos enfoques, hay una tendencia cada vez más acentuada en investigar aspectos relacionados con los públicos y las producciones de las tecnologías digitales, la telefonía móvil, los videojuegos. En síntesis, el objeto de estudio, investigación y producción de la cultura digital en este momento tiene lugar, principalmente, fuera del aula. Las formas actuales de la cultura popular están ligadas al ciberespacio, la inmersión, la participación con el uso de los más variados dispositivos.

Las narrativas y estrategias que ofrecen los videojuegos, el cambio de identidades, la convergencia de medios o la participación son tratados de manera independiente hasta el punto que Jenkins (2008) habla de que esta época se caracteriza por la necesidad de adquirir competencias en la cultura de la participación o la cultura de la convergencia de medios.

En estos momentos convulsos para la educación se hace necesario una revisión y reconstrucción de los principios, metodologías, tecnologías, formación docente. Keller (2008) en la obra de McLaren y Kincheloe propone que

los desarrollos tecnológicos del momento actual hacen que sea posible la revisión y reconstrucción radical de la educación y de la sociedad que defendió Dewey en la era progresista, y, que en las décadas de 1960 y 1970 buscaron Ivan Illich, Paulo Freire y otros defensores y defensoras de una reforma educativa y social radical.

La construcción colectiva del conocimiento a través de, por ejemplo, la Wikipedia implica consecuencias importantes que pueden cambiar completamente, con el tiempo, el modo en el que vemos algunos asuntos como la educación, la alfabetización y la erudición. Para Keller (2008):

El cambio epistemológico, junto a la proliferación de wikipedias, tendrá efectos dramáticos en la educación y el aprendizaje. Los wikis comunitarios y las wikipedias más grandes y abiertas están construyendo, en este mismo instante, las esferas públicas del futuro.

Junto al desarrollo de las wikipedias, merecen especial atención las cuestiones ligadas a organización y participación que conllevan otras formas de hacer sociedad y hacer política. En ese sentido García Canclini (2007) señala:

Las redes virtuales cambian los modos de ver y leer, las formas de reunirse, de hablar y escribir, de amar y saberse amados a distancia, o acaso imaginarlo. Otras formas de ser sociedad y de hacer política emergen en las «movilizaciones relámpago» o *flash mobs* (Rheingold). Convocadas por correo electrónico o por móviles, reivindicaciones desoídas por organismos internacionales, gobiernos y partidos políticos logran coordinación y elocuencia fuera de los medios.

### Acerca de esta obra

Este libro reúne quince especialistas que abordan temáticas vinculadas a la relación educación/comunicación. No es una obra cerrada y deseamos que sea el inicio de contribuciones, discusiones y debates sobre la educación en el contexto de la cultura digital más allá del 2.0. Estamos aún en una fase de transición donde convergen las culturas analógicas y digitales, y este proceso recién acaba de empezar.

### Bibliografía

- Fisher, H., *La brecha digital*, Unitref, Buenos Aires, 2001.  
Flecha, R., «Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información», en [http://www.nodo50.org/igualdad y diversidad/cmnp\\_ga5.htm](http://www.nodo50.org/igualdad y diversidad/cmnp_ga5.htm)

- Freire, P., *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.  
García Canclini, N., *Lectores, espectadores e internautas*, Gedisa, Barcelona, 2007.  
Ianni, O., *Teorías de la globalización*, Siglo XXI, México, 1996.  
Jenkins, H., *Convergence Culture*, Paidós, Barcelona, 2008.  
Kaplún, M., *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1992.  
—, *Una pedagogía de la comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.  
León, O. «Para uma agenda social em comunicação», en Moraes, Dênis de, *Por uma outra comunicação*, Papirus, São Paulo, 2003.  
McLaren, P., y J. L., Kincheloe, *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, Graó, Barcelona, 2008.  
Morsy, Z., *La educación en materia de comunicación*, UNESCO, París, 1984.  
Prensky, M., <http://www.marcprensky.com>  
Prieto Castillo, D., *Comunicación, universidad y desarrollo*, Plangesco, Buenos Aires, 2000.  
Roszak, T., *El culto a la información*, Gedisa, Barcelona, 2005.  
Schaun, A., *Educomunicação*, Mauad, Río de Janeiro, 2002.  
Servaes, J., y P. Malikhao, «Comunicación participativa: ¿el nuevo paradigma?», en <http://www.compoliticas.org/redes/pdf/redes4/4.pdf>  
VV. AA., *Educación para la comunicación*, CENECA-UNICEF-UNESCO, Santiago de Chile, 1992.

**Pioneros**

## Construir nuestra palabra de educadores<sup>1</sup>

*Daniel Prieto Castillo<sup>2</sup>*

Apreciada, apreciado colega:

Permítanme presentarme: soy un educador nacido en Mendoza, Argentina que lleva más de cuarenta años trabajando en las relaciones informales, no formales y formales desde la comunicación social.

No todos los días puede uno llamarse educador con la libertad con que lo estoy haciendo ahora con ustedes. Como me presento siempre así, cuando lo hago viene de inmediato la pregunta: «¿Y qué enseña?». Si añado «filosofía», «comunicación», «educación a distancia», mi interlocutor dice «¡ah!». El añadido me ha hecho entrar en la categoría de alguien reconocido, me he legitimado, he pasado de una especie de no ser al ser.

Pero sucede que llevo ya años sin agregar nada. Al «¿qué enseña?», respondo con las mismas palabras: «Como educador me dedico a promover y acompañar aprendizajes, a colaborar en la construcción de puentes entre lo que alguien sabe y lo que puede llegar a saber, a escuchar, a conversar [...]». Nada de esto le alcanza a mi interlocutor: «Sí, sí, pero ¿qué enseña?». Me empecino en mis respuestas, ninguna me legitima ante sus ojos y se va convencido de que no soy nadie.

Colegas, estoy aquí con ustedes para dialogar en torno a las tramas de legitimación en el ámbito educativo y para compartir mi convencimien-

1. Este texto es la videoconferencia ofrecida en el Encuentro de Educadoras y Educadores Colombianos sobre Redes de Aprendizaje, Bogotá, Colombia, organizado por el Ministerio de Educación y Maloka.

2. Daniel Prieto Castillo es profesor en la Universidad de Cuyo, Argentina.

to de que las tecnologías digitales están permitiendo una transformación radical en viejas maneras de legitimar y legitimarnos.

Me detengo en esa palabra. En mi país, hasta muy entrada la década de 1940, en la partida de nacimiento de alguien concebido fuera del matrimonio figuraba la siguiente expresión: «Hijo ilegítimo de ...». El primer gobierno peronista promulgó una ley para cambiar semejante marca para toda la vida y a partir de entonces tamaña expresión desapareció de un documento que deja constancia de que has nacido. Un «ilegítimo» era menos ser, en sentido social, que alguien «legítimo». No perdamos de vista esos términos: «menos ser».

Cuando estudié magisterio, la práctica educativa se legitimaba por la filosofía. Luego, en la década de los sesenta, cuando cursé el profesorado, nos legitimábamos por la vieja tecnología educativa (en el seno de la cual, no hay que olvidarlo, vivimos la primera revolución tecnológica en nuestro campo)... Cada reforma educativa venía sostenida por alguna forma de legitimación que significaba casi siempre una deslegitimación de todo lo que hacíamos y éramos.

Algo anda mal cuando anda uno buscando cómo demostrar a los demás su lugar en el mundo.

### «Menos ser»

Pero el problema es mucho más complejo. Porque he hablado como si todos los educadores hubiéramos vivido esa situación, desde el jardín de infancia hasta la universidad. «Todos» significa una generalización imposible de sostener. Ese juego entre «menos ser» y «más ser» está presente entre los distintos niveles del sistema y en el interior de cada uno de ellos. Si usted ejerce como docente universitario, tiene una categoría social superior a alguien de enseñanza media y mucho más si de un colega de primaria se trata.

Las leyes adjudican a la educación superior la responsabilidad de impulsar la ciencia y la cultura, de crear conocimientos, investigar... En mi país el texto dice así:

Artículo 3. La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas [...].

En cambio, la Ley Nacional de Educación, dedicada sobre todo a enseñanza media y primaria, en los 23 incisos del capítulo 11, fines y objetivos, utiliza verbos como asegurar, garantizar y, sobre todo, brindar (una formación ciudadana, conocimientos y valores, formación corporal, motriz y deportiva...).

Una educación, entonces, para generar conocimientos, ciencia, cultura, y otra para brindar, hacer llegar, promover... Dos grandes bloques: uno con mayor reconocimiento social que el otro.

Pero si bien hemos procedido a un acercamiento de la lente, todavía nos quedamos en el espacio de las generalizaciones. Porque ese «más ser» de la universidad está plagado de diferencias en su interior. Dentro del «más ser» hay regiones muy anchas de «menos ser». Avancemos sobre las formas de legitimación en nuestras casas de estudios (por cierto, es común la expresión «casa de estudios» para aludir a las instituciones de ese nivel, categoría que en muy pocas oportunidades he encontrado utilizada para referirse a un centro de enseñanza secundaria o a uno de primaria).

A fines de la década de los ochenta, en una experiencia en las universidades Rafael Landívar y San Carlos, de Guatemala, propusimos con Francisco Gutiérrez Pérez el concepto de «texto paralelo», que definimos inicialmente como «un seguimiento y un registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz». La palabra fuerte en tal expresión era, y es, «texto». Para cursar los posgrados que ofrecíamos (en docencia universitaria y en investigación) cada participante debía escribir un texto completo, producto de lo estudiado y vivido en determinado curso.

El origen de la propuesta fue el siguiente: si en una universidad hay, por ejemplo, cinco mil profesores y de ellos unos seiscientos escriben, publican y tienen presencia en ambientes intelectuales nacionales e internacionales, hay alrededor de cuatro mil cuatrocientos que viven casi en las sombras, deslegitimados, reducidos a voceros de lo que otros dicen e investigan.

Nuestra apuesta por el texto paralelo significaba, y significa, un intento por romper la relación «más ser» y «menos ser» dentro de la docencia. Y para ello proponíamos un camino para abrir alternativas a la voz de esa mayoría silenciosa, y en muchos casos silenciada, sujeta a todo un abanico de formas de poder dirigido a cerrar el paso a su producción intelectual.

Hemos seguido fieles a ese recurso; en el posgrado que dirijo en Mendoza (Especialización en docencia universitaria) tenemos 1.300 licenciados en los últimos trece años, cada uno de los cuales ha producido cuatro textos paralelos sobre la enseñanza en la universidad, el aprendizaje en la

universidad, la educación superior y la pedagogía universitaria. Luego de cuatro textos elaborados en un período de alrededor de dieciocho meses, se termina la inhibición discursiva, se aprende que es uno capaz de decir su palabra y de promover y acompañar aprendizajes a partir de ella.

## Los educadores intelectuales

¿Por qué la escritura como derecho y deber de un educador universitario? En primer lugar porque mediante ella se construye un intelectual. Y porque no es lo mismo hablar en nombre de otros, sea en la disciplina que sea, que hacerlo también desde la propia palabra.

Bien, salgamos ahora de los espacios universitarios y vayamos al resto del sistema. Abandonamos los llamados a investigar, generar conocimientos, crear cultura, para pasar al mundo de la oferta, por así decirlo: brindar una formación ciudadana, promover el aprendizaje de saberes científicos, desarrollar capacidades...

Es cierto que en el caso de mi país la ley nacional plantea algún matiz a lo que estoy señalando; en el artículo 73, inciso c), referido a la formación docente, se dice:

c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.

Es algo, pero lejos estamos de todo lo que se expresa en relación con la educación superior: nada de crear cultura, hacer ciencia, desarrollar conocimientos... Esa diferencia tiene consecuencias enormes para el tema que nos viene ocupando: la estructura del sistema no les permite a educadoras y educadores una producción válida para ejercer el derecho a su construcción como intelectuales, y mucho menos para enriquecer su práctica con los estudiantes.

A partir de esta deslegitimación, el sistema pide gente capaz de llevar la palabra de otros a niños y jóvenes, para lo cual exige una formación científica, ética, ciudadana, artística... No discutimos el valor de todo esto, la pregunta es quién habla y desde dónde lo hace. Si en el espacio universitario la diferencia entre aquellos que despliegan su propia voz y aquellos que pasan por las aulas sin expresarla es enorme, en el resto del sistema las distancias se abisman al infinito.

Vuelvo a lo que acabo de decir. La pregunta es quién habla y desde dónde lo hace.

Hacia 1790, en la Caracas de entonces, Simón Rodríguez afirmaba que como no había textos para enseñar y muy pocos educadores, quienes ejercían esa práctica debían llevar un cuaderno diario de notas para que pudieran utilizarlo después los que se iniciaban en la profesión. Alguien tomaba la palabra, hablaba desde su práctica y ofrecía su voz a otros. La educación legitimada desde adentro, desde el hacer cotidiano en la escuela.

## La deslegitimación interiorizada

Cuando me formé como educador para escuelas primarias, la fuente de legitimación de nuestra práctica era la filosofía. Cundía entonces la ideología del apostolado: tienes un deber sagrado en el seno de la sociedad, debes desvivirte para que los demás crezcan, para que lleguen a ser, no importa si te toca trabajar en miserables condiciones, mal pagado; tu misión en la vida es llevar la luz a esos niños y jóvenes.

Pocos años más tarde, en el profesorado, me enseñaban que era un instrumento de un eficaz sistema, un tecnólogo, alguien capaz de manejar insumos y productos, un ser preparado para dar con los adecuados estímulos para provocar aprendizajes, un «ingeniero de la conducta», como se decía en el terreno de la educación para el medio rural.

Pero los argumentos anteriores seguían presentes: su misión es sacar gente preparada, capaz de moverse en este mundo desarrollado al que vamos inexorablemente, adiéstrese para eso, sea eficaz con su palabra, use los medios que le ofrecemos para llegar mejor...

Durante décadas nos han invitado a respetar a los estudiantes, apreciarlos en sus diferencias, ayudarlos a crecer, entusiasmarlos, acompañarlos, apoyarlos en la construcción de su autoestima, tratarlos de manera digna...

En pocas palabras: el sentido del acto educativo, el sentido de nuestras vidas, era (y en gran medida sigue siendo) para las consignas bajadas por el sistema el estudiante, sólo el estudiante.

Pero... ¿y nosotros? ¿Y nuestra construcción como personas e intelectuales? ¿Y nuestra voz? ¿Y la creación de una obra propia, nacida del mundo de los conocimientos y de la práctica cotidiana? ¿Y nuestra autoestima, y nuestra dignidad?

No podemos aceptar que nos inviten a desvivirnos, ni tampoco a que por estructura del sistema nos nieguen nuestra calidad de intelectuales

dedicados a la educación. Un intelectual que se precie de tal no sólo acude a otras voces para hacer pedagogía, desarrolla también la suya, produce obra y la propone para promover y acompañar aprendizajes. Un intelectual que sólo habla lo dicho por otros, se queda a mitad de camino en su logro como educador, porque posterga su palabra a pesar de que la tiene, a pesar de sus experiencias, de su práctica, de su historia personal, de lo vivido en las relaciones con sus estudiantes y sus colegas.

Es todo eso lo que se deslegitima: la propia palabra, la propia experiencia, la propia práctica, la propia historia, la propia vida...

Y hay un paso más todavía que, por desdicha, se da en muchos de nuestros espacios: la deslegitimación practicada por una, por uno mismo. Puesto que no formo parte de las élites que escriben e investigan, puesto que la estructura del sistema me exige hablar por boca de otros, puesto que no hay lugar para mi palabra, puesto que tiendo a no ser nadie en el sentido social del término..., ni mi trabajo ni mi ser valen gran cosa. La deslegitimación se interioriza y oscurece nuestro ser y nuestro quehacer.

### Crítica de la crítica

En los últimos años han sido publicadas bibliotecas enteras para criticar una educación basada sólo en quien enseña, con la consiguiente pasividad de los estudiantes, con la sujeción de éstos a una palabra volcada en sentido unidireccional, sin posibilidad de diálogo, de réplica, de expresión. Las consignas han sido: devolvamos la voz a niños y jóvenes, basta de maestrocentrismo, de emisión privilegiada en el aula, de monopolio de la comunicación...

Pero... ¿de qué educadoras, de qué educadores se habla? ¿No tendremos que luchar también, y fundamentalmente, por devolverles la voz a ellas y ellos? ¿No será que esa palabra impuesta es a la vez producto de otra imposición, más terrible, la que fuerza a negarse como intelectual para servir sólo de vehículo de lo que otros proponen como ciencia y conocimiento?

Desde esta mirada la crítica deja fuera el marco en el cual se produce esta cadena de deslenguamientos: la estructura del sistema educativo, basada en una pedagogía de la transmisión que para nada tiene como eje al educador, sino que lo convierte también en un engranaje de la negación del desarrollo de la propia voz.

La crítica así planteada excluye, una vez más, la situación del educador en su contexto, sus condiciones laborales, la tradición del discurso

escolar, las cadenas de poder que lejos están de romperse, el miedo de las viejas estructuras a una palabra libre de ataduras, nutrida de lo que se siente, vive y piensa.

Ese tipo de mirada se concentra en los límites del aula y en todo caso en los de la escuela, pero estamos ante algo mucho más complejo que atraviesa espacios y seres desde hace más de dos siglos en el terreno de la educación y desde mucho antes en otras esferas de la vida social.

### El miedo a la libertad

Por eso no representa ninguna casualidad la desconfianza a las tecnologías digitales que se propagó en la década de los noventa y que todavía se mantiene en muchos espacios educativos. Traigo, para referirme a esto, un material escrito por Manuel Castells, intelectual español que viene abriendo caminos en los últimos años en torno a lo que significan esas tecnologías.<sup>3</sup> Tras una investigación de seis años, realizada por universidades en 22 países, el autor nos da a conocer la siguiente conclusión:

Internet no aísla ni aliena, sino que incrementa la sociabilidad y la actividad de las personas en todas las dimensiones de la vida.

Y añade:

[...] los usuarios más activos y frecuentes de Internet, cuando se comparan con los no usuarios, son personas más sociables, tienen más amigos, más intensidad de relaciones familiares, más iniciativa profesional, menos tendencia a la depresión y al aislamiento, más autonomía personal, más riqueza comunicativa y más participación ciudadana y sociopolítica.

Y entonces, ¿por qué esos mitos, por qué tanta prevención, por qué tanta demora en muchos contextos de apropiarse de tales recursos para la vida y para educar y educarse?

Sobre la base de las investigaciones, Castells nos dice:

[...] estamos ante algo más profundo: el rechazo de las personas mayores, de las élites de poder y de las instituciones y organizaciones de la vieja sociedad a las tecnologías, culturas y modos de relación de la sociedad que nace y

3. Su libro *La era de la información* constituye una aportación fundamental para la comprensión de nuestro tiempo.

que ya vive plenamente en los jóvenes. Y es que Internet es, ante todo, instrumento de libertad y espacio de comunicación autónoma, tal como demuestra la investigación. Y como el poder, desde siempre, se ha fundado en el control de la comunicación y la información, la idea de perder ese control es simplemente insoportable.

### Dime qué hiciste...

Y es que las actuales tecnologías se salieron de los viejos moldes, se volvieron imprevisible, cosa que no ocurrió con la primera revolución en el seno de la educación. Me refiero a las tecnologías analógicas.

De la mano del desarrollismo pregonado en la década de los sesenta llegaron a nuestros espacios innovaciones como los circuitos cerrados de televisión, los aparatos para pasar diapositivas, los sistemas audiovisuales, los retroproyectores... Eran los tiempos de la tecnología educativa, de la eficacia que llamaba a nuestras puertas para exigirnos modernización. En ese período hubo años en que el tercer mundo gastó más en tales recursos que los países centrales. El milagro tecnológico nos proponía terminar con la clase expositiva, era posible hacer vivir mundos diferentes a los estudiantes, se podía apelar a la imagen y al sonido para ilustrar conocimientos...

En poco tiempo cundieron las ilusiones perdidas, como dice la letra de un tango. Una revolución tecnológica sin una revolución pedagógica que le dé sentido, no llega muy lejos.

Las tecnologías analógicas fueron colonizadas por el sistema, pronto se convirtieron en recursos para acentuar la palabra del maestro y, a través de ella, de la estructura del sistema. Hubo alguna voces que alertaron sobre ese camino y propusieron rupturas que muchos años más tarde serían revaloradas. Me refiero a lo propuesto por Francisco Gutiérrez Pérez en su libro *El lenguaje total, una pedagogía de los medios de comunicación*, publicado a fines de los sesenta: poner en manos de los estudiantes esos instrumentos para que desarrollaran su propia expresión.

La misma colonización se vivió en los noventa con la llegada de los ordenadores. Hemos trabajado ese tema en el libro que escribimos con nuestro colega holandés Peter van de Pol.<sup>4</sup> El primer uso en las aulas re-

4. Prieto Castillo, Daniel y Peter van de Pol, *E-learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*, RNTC, Bogotá, 2006.

plicó en general el trabajo anterior, basado en la comunicación de materiales sin mediación pedagógica, en evaluaciones centradas en la respuesta esperada, en consumo de información y no en generación de la misma.

Por entonces utilizábamos la frase que inicié en el título de este apartado:

Dime qué hiciste con las anteriores tecnologías y te diré qué harás con las nuevas.

Permítanme plantear aquí, con toda la prudencia del caso, que muchas de las presentaciones que vemos en Power Point están enmarcadas en esa colonización; hay tendencias a pretender que la producción intelectual a la cual vengo haciendo referencia equivale a un buen paquete de diapositivas.

Estamos ya a casi diez años de esa década, en pleno desarrollo de alternativas que nos permiten superar viejos condicionamientos y estructuras. Se trata del espacio abierto para la comunicación y la expresión por los desarrollos centrados en las tecnologías móviles, en la web 2.0. Es tiempo, en nuestra exposición, de dialogar sobre esas posibilidades.

### Y sin embargo...

Pero corresponde detenernos en una fuente que no siempre es valorada como lo merece. Se trata de una tecnología analógica que abrió caminos para la expresión de educadoras y educadores, y no sólo de ellos, también para la de los estudiantes y de la población en general.

El mejor antecedente de las tecnologías digitales tal como las tenemos y utilizamos hoy no es, para nada, el que inundó las aulas en los años sesenta.

El mejor antecedente es la radio popular y educativa en América Latina.

Retomo un texto presentado en Honduras:

Pero el descubrimiento de la interactividad y de la interacción suena tardío si se piensa en todo lo hecho en América Latina para superar esas formas de unidireccionalidad y de poder. La concepción dialógica de la educación, los aportes a la participación de la comunicación y la educación popular, se vienen sosteniendo de manera ininterrumpida en nuestras tierras desde la década de los sesenta.

Y no sólo por el llamado al trabajo educativo en las relaciones cara a cara. La búsqueda de la participación se extendió en los setenta a la comunicación alternativa con todo tipo de materiales y experiencias dirigidos a lograr for-

mas participativas de relación. Lo hecho por la radio en Latinoamérica en el terreno educativo ha constituido, y constituye, una labor incansable en el terreno de la educación y de la construcción del conocimiento. Pienso en los treinta años de vigencia de ALER, organización que, además de la labor radiofónica, dedicó esfuerzos a la investigación y a la capacitación. Pienso en el Instituto Costarricense de Educación Radiofónica, el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica, el Instituto Hondureño de Educación Radiofónica; pienso en los proyectos de educación a distancia, en Radio Sutanzenza, de Colombia, en todos los esfuerzos de alfabetización por radio.

Hay más: el llamado al respecto por la diversidad cultural fue atendido por décadas por emisoras bolivianas, guatemaltecas, dominicanas, a través de programas en quechua, creol y toda la riqueza de los idiomas mayas.

Quiero señalar con estas referencias que el espesor de la cultura pedagógica de América Latina no es nada despreciable, tanto por las propuestas innovadoras como lo atesorado por los propios educadores en su trabajo cotidiano.

Cultura pedagógica existente en los sistemas no formales y formales. Porque en nuestra variada realidad social no es posible pasar por encima de tanta experiencia, de tanto esfuerzo de promoción y acompañamiento del aprendizaje realizado a menudo en condiciones precarias, en el marco de la retirada del estado de sus funciones fundamentales.

Hay un tesoro de experiencias y de saberes que guarda en cada país el sistema educativo. Porque si «nadie está totalmente equivocado», es preciso reconocer el valor de lo desarrollado por generaciones de educadores. A menudo, cuando vienen las propuestas de cambios a través de reformas, se tiende a considerar que nada de lo hecho sirve, que una nueva teoría y una nueva manera de trabajar los conocimientos vienen a inaugurar los tiempos desde cero.

No llegamos de ninguna manera con las manos vacías a esta sociedad del conocimiento. No es bueno plantear el salto tecnológico por encima de nuestra cultura y de nuestros saberes, de lo acumulado por generaciones de comunicadores y educadores.<sup>5</sup>

En ese texto rescato lo que aportaron todos los educadores de nuestros países. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que el llamado a abrir caminos a nuestras voces, a revalorizar prácticas pedagógicas y experiencias, vino de la educación no formal, encarnada en el vasto movimiento de educación y comunicación popular de la década de los sesenta y los setenta. Fue en él donde surgió la demanda de abrir espacios a la palabra de quienes aprenden, de recuperar las expresiones de las co-

5. Prieto Castillo, Daniel. «La comunicación y la educación en el horizonte de la sociedad del conocimiento», Reunión UNESCO sobre Sociedad de la Información y la Comunicación, Tegucigalpa, Honduras, 30 de octubre de 2002.

munidades, de impulsar entrevistas e historias de vida, de recuperar saberes atesorados por generaciones de seres humanos.

## Hora de la síntesis

Hagamos un alto en el camino para reunir nuestros argumentos centrales.

Partimos de la falta de legitimación social que tiene la profesión de educador, en relación con el juego de «menos ser», «más ser». Vimos la diferencia que se establece entre la educación superior, la media y la primaria. Revisamos nuestra experiencia en torno al concepto y la práctica del texto paralelo. Nos asomamos a lo que significa el reconocimiento de un educador como un intelectual con derecho a producir obra y los caminos que pueden llevar a la interiorización de la deslegitimación. Criticamos la crítica que todo lo centra en la figura del educador, como dueño de la palabra, cuando él también es víctima de una cadena de deslenguamientos. Presentamos la cuestión de fondo en todo esto: la pérdida del poder de decidir por la comunicación, tomando en cuenta las propuestas de Castells. Revisamos lo sucedido con la colonización de las tecnologías analógicas por el viejo discurso del aula y lo que significó esa colonización con los primeros intentos de integrar el ordenador en la enseñanza en la década de los noventa. En fin, retomamos el importante papel de la radio y de la educación y la comunicación popular, el tesoro de experiencias en educación no formal y formal generado en nuestros países, con la conclusión de que no llegamos al mundo digital con las manos vacías.

Es esto último el punto de partida de lo que viene haciendo en Colombia, y de manera muy incipiente en mi país, con los Bancos de Experiencias Significativas en todos los niveles del sistema. Ellas estuvieron siempre en todos los rincones de América Latina, ellas constituyen el espesor pedagógico que ha sostenido la educación en nuestros países. Las voces que hemos reclamando en esta exposición están ahí, en las prácticas, en la cotidianidad de las relaciones, en la intimidad del aula y en la vivencia de los respectivos contextos.

Las tecnologías digitales han permitido una ruptura con el viejo discurso dominante, se han vuelto imprevisibles en el mejor sentido del término, nadie sabe dónde aflora una red, ni hacia qué rumbos se orienta. Como bien lo expresa nuestro querido amigo colombiano Carlos Eduardo Cortés:

En su evolución actual, denominada web 2.0, la Internet es un fenómeno tecnosocial de redes basadas en herramientas de software para nuevos enfo-

ques masivos y participativos de trabajo en equipo cuyas plataformas constituyen nuevas formas de activismo ciudadano y de creación colectiva basada en alianzas voluntarias.<sup>6</sup>

Las redes de aprendizaje ponen en juego todos esos elementos: participación, colaboración, activismo ciudadano, creación colectiva y alianzas voluntarias.

Después de décadas de deslegitimación, educadoras y educadores van tomando, desarrollando, proponiendo su palabra, en un proceso que ninguna vieja estructura podrá detener. Y con él aflora una faceta humana, quizá la más humana, que había sido excluida en los duros caminos de la legitimación.

### El reverdecer de las subjetividades

Jorge Luis Borges dijo una vez: «La triste lectura universitaria». En esa línea hablamos también de la «triste escritura universitaria». El viejo discurso obligó a una forma de comunicación vaciada de subjetividad. Un texto que se preciara de tal en esos ambientes debía caracterizarse por su despersonalización, nada de incluir la primera persona, nada de anécdotas, nada de adjetivaciones... Revisen los manuales de redacción de tesis, por dar un ejemplo bastante difundido a escala de nuestra región.

Cuando comenzamos a trabajar con el recurso del texto paralelo insistíamos con Francisco Gutiérrez en la necesidad de que el material fuera escrito en clave comunicacional. Les decíamos a nuestros colegas que seguían los posgrados que desde su material hablaran con alguien, incluyeran experiencias, un fragmento de un poema, una referencia a alguna persona... Los comienzos fueron muy difíciles. Los primeros docentes apenas si se animaban en esa dirección, porque se trataba de expresarse como un universitario y eso significaba escribir como si uno no estuviera allí, no formara parte de lo escrito.

Fuimos profundizando en esa dirección a través de solicitudes de prácticas de aprendizaje como la siguiente: ¿podría usted recordar la

6. Cortés, Carlos Eduardo, «¿Cuando comenzamos a hablar de banda ancha comunitaria? Nuevos desafíos en política pública de radiodifusión», ponencia presentada en el Seminario Internacional «Radio local: políticas y legislación», La Paz, Bolivia, 21 de noviembre de 2008.

experiencia más hermosa que tuvo de cuando era estudiante?, ¿podría recordar la más dolorosa? Poco a poco, en el marco de un posgrado en docencia universitaria, afloraban recuerdos, el discurso se atrevía a la primera persona, brotaba el relato. Pudimos construir, con el tiempo, un tipo de texto paralelo «objetivo-subjetivo», si se me permite la expresión. «Objetivo» en el sentido de que se daba cuenta mediante ese recurso de cuestiones teóricas, metodológicas..., «subjetivo» porque nuestros colegas hablaban desde sí mismos, desde su vida y sus prácticas de educadores.

Lejos estábamos, en aquellos años de finales de la década de los ochenta, de soñar con espacios como el blog, de imaginar textos en equipo a través de *wikis*, de contar con el universo gestado por Moodle. Lejos estábamos de imaginar que la red se abriría como en una primavera al reverdecimiento de las subjetividades, porque es eso lo que vivimos en la actualidad: voces que no sólo hablan de los temas importantes para la educación, sino que hablan de sí mismas, de sus existencias y relaciones, de sus contextos, de sus culturas.

Y es aquí donde la red se torna maravillosamente imprevisible. Este tiempo nuestro, atravesado por el universo virtual, ha abierto una infinita trama de caminos para recuperar voces, sentires y experiencias de quienes hacemos a diario la educación en nuestros países. Las viejas legitimaciones, todavía presentes, irán cediendo terreno barridas por lo que significa aquella expresión de un memorable libro de los ochenta: un solo mundo, voces múltiples.

### Nuestra palabra

Retomo el título de este artículo: «Construir nuestra palabra de educadores».

Durante demasiado tiempo nos hicieron creer que la educación consiste en un juego de lejanías, como si el saber se dijera solo, a través de nuestros labios. Durante demasiado tiempo nos hicieron creer que había palabras más dignas que otras, como si la legitimidad de una voz viniera del lugar que se ha logrado ocupar en la estructura. Durante demasiado tiempo nos colocaron paradigmas despersonalizados de expresión, como si los conceptos fluyeran por su cuenta. Durante demasiado tiempo nos negaron las emociones en el decir, los contextos del decir, la belleza del decir. Durante demasiado tiempo nos fueron deslenguando, empobreciendo nuestra expresión, despoetizándola, quitándole vida. Durante de-

masiado tiempo nos pusieron modelos inalcanzables, frente a los cuales nuestra experiencia aparecía como un balbuceo incomprensible. Durante demasiado tiempo nos señalaron un lugar en el sistema condenado a no crear cultura y conocimientos, a no aventurar ideas y palabras. Durante demasiado tiempo nos forzaron a mirarnos en menos, a incorporar en lo profundo de nuestro ser deslegitimaciones devastadoras.

Las tecnologías digitales nos abren una fantástica alternativa para desandar tanto estrecho camino. Pero nadie salta como por arte de magia por encima de su sombra, sobre todo si ella ha sido cargada de tanto peso. Construir nuestra palabra de educadores significa un trabajo personal, grupal e institucional complejo, que en no pocos casos se asemeja a comenzar a hablar de nuevo.

Pero aquí estamos. Ustedes con sus experiencias, nosotros con las nuestras y tantos otros educadores con las suyas en otros lugares del mundo. Los recursos digitales se ofrecen para este reverdecer del discurso educativo y de las subjetividades. La voluntad existe. Las experiencias existen. El espesor pedagógico de nuestros países existió siempre. Las redes capaces de recoger todo esto nacen y se extienden con una maravillosa imprevisibilidad. Nunca como hoy hemos tenido tantas posibilidades de abrir un profundo surco en la vieja estructura educativa. Si nuestras voces se construyen, crecen y se sostienen podemos confiar en que se construirán, crecerán y se sostendrán las voces de nuestros estudiantes.

## 3

## Una pedagogía de la comunicación<sup>1</sup>

Mario Kaplún<sup>2</sup>

En ocasiones, en talleres de comunicación destinados a educadores, comienzo el diálogo escribiendo en la pizarra los dos términos nucleares: «educación y comunicación», e invitando a los participantes a que expresen la relación entre ambos tal como ellos la perciben y vivencian. Generalmente afloran dos líneas de respuestas. Una, la que cabría denominar «tecnológica» o «modernizante»: la de aquellos a quienes el entretrejer comunicación con educación les sugiere instantáneamente aparatos, equipos, medios.

- Estamos en la era de la electrónica. La educación necesita actualizarse, adoptar las nuevas tecnologías, valerse de los modernos medios de comunicación: la radio, la televisión, el vídeo, incluso tal vez los ordenadores...
- Introducir el vídeo en el aula...
- Plantearnos los recursos de una educación a distancia...

No discrepo de plano con estos enfoques; tienen no poco de válido y atendible.

1. El texto «Una pedagogía de la comunicación» de Mario Kaplún forma parte del monográfico de la revista *Voces y Culturas*, dedicado a educación y comunicación, y coordinado por Roberto Aparici [*Voces y Culturas*, n.º 11/12 (1987), pp. 69-88].

2. Mario Kaplún es educador y comunicador reconocido en toda Iberoamérica por su trayectoria profesional.

Pero ¿no coincide el lector en que, al identificar comunicación sólo con medios e instrumentos, son empobrecedoramente reductores?

Por otra parte, ¿qué aporte sustancial se está introduciendo allí en lo propiamente educativo, en lo pedagógico?

Más bien pareciera tratarse de reproducir el viejo cuño del maestro omnisciente instruyendo al alumno ignorante, sólo que mediatizado y revestido de recursos modernos y atractivos.

La verdad es que, como lo ilustran estas respuestas, el diálogo entre la educación y la comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina. Así, cuando en una planificación educativa se considera necesario valerse de medios de comunicación o producir materiales educativos, se recurre al técnico en comunicación (y hay que admitir que, lamentablemente, los propios profesionales de la comunicación alimentaron el equívoco y aceptaron ser vistos como suministradores de recursos técnicos y envasadores de mensajes). Se fue petrificando de ese modo el doble y pertinaz malentendido: la comunicación equiparada al empleo de medios tecnológicos de transmisión y difusión y, a la vez, visualizada como mero instrumento subsidiario, percepción que la mutila y la despoja de lo mucho que ella tiene para aportar a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Como reacción a este reduccionismo, surge la otra línea de respuestas, que yo llamaría homonímica:

- Educación y comunicación una misma cosa.
- Educar es siempre comunicar.
- Toda educación es un proceso de comunicación.

Bienvenidos estos asertos totalizantes, en cuanto contribuyen a ampliar la mira. Encierran una verdad raigal, que toda auténtica comunicación educativa ha de asumir. Pero, a la vez, una trampa. Cuando un concepto se infla hasta erigirse como un todo («toda educación es comunicación»..., «todo es comunicación»..., todo es cultura...) corre serio peligro de convertirse en nada; en algo tan abarcador y evanescente que acabe de vaciarse de contenido; y, en definitiva, otra vez —extremos que se tocan—, no aportar nada y dejar a los dos vectores tan disociados como al principio. Porque, si ambos son uno solo, si se confunden en uno, ¿cómo discernir la identidad de una propuesta que, desde lo específico de la comunicación, quiere contribuir a la búsqueda de un nuevo modelo educativo?

Sin desconocer, pues, lo que en verdad ella contiene, esa homologación no aparece operativa, no se ve fácil, a partir de ella, construir el tan necesario puente entre ambas dimensiones y descubrir qué puede aportarte de propio y de específico la comunicación a los procesos educativos, comprender por qué éstos necesitan de aquella y qué enriquecimiento podría venirles de ella.

(Y aún menos operativo se torna este estilo de respuesta cuando se lo personaliza: todo educador es un comunicador. La objeción no va tanto por la idealización de un deber-ser que presume que todo docente real, de carne y hueso, posee competencia comunicativa sino, sobre todo, porque lo entroniza como el único investido de esa facultad. Si el educador es el comunicador, los educandos, ¿qué son? ¿Mezclas comunicandos, puros receptores? ¿No son ellos también comunicadores?)

Pero en definitiva, entonces, ¿qué entender por comunicación educativa? ¿Dónde marcar el punto de convergencia entre las dos dimensiones; cómo pueden ambas articularse e interactuar? En esta indagación nos proponemos internarnos. Pero a partir de una práctica: centrándonos en una experiencia concreta, singularmente reveladora.

Como acaso le acontezca al lector, el autor de este libro había conocido y admirado desde hace muchos años las ideas pedagógicas de Freinet; pero cuando recientemente hizo su relectura desde la perspectiva de la comunicación, puede decirse que volvió a descubrir al maestro de la Provenza, y su figura se le reveló como la del visionario precursor o fundador de esa nueva dimensión que hoy estamos llamando comunicación educativa (¿o no sería aún mejor educación comunicativa?). Remontemos siete décadas en el tiempo para reconstruir las búsquedas y los hallazgos premonitorios de aquel educador que quiso ser recordado sobre todo como el introductor de la imprenta en el aula: será como ir a la génesis y asistir al nacimiento de la comunicación educativa.

### Un educador-comunicador de los años veinte

Año 1924. Sur de Francia. En un pueblito de los Alpes Marítimos llamado Bar-sur-Loup, un joven maestro de escuela, Célestin Freinet, se enfrenta a un problema que para él presenta tres aristas de las que no se sabría decir cuál es la más afilada.

Ante todo, está profundamente convencido de que es preciso cambiar de raíz el sistema educativo al que sus alumnos —y él mismo— se ha-

llan sometidos. Esa enseñanza memorística, mecánica, represiva, divorciada de la vida, que deja a los niños en una actitud pasiva y amorfa, sólo engendra fracasos.

Su situación se hace más ardua porque en esa relegada escuela de pueblo pobre hay sólo dos aulas y dos únicos maestros para todos los grados escolares: así, él tiene que enseñar simultáneamente a los alumnos —más de cuarenta— de varios niveles. ¿Cómo multiplicarse y atender a todos a la vez?

Y aún viene a sumarse una tercera adversidad: su quebrantada salud. Soldado en la primera guerra mundial, ha sufrido una herida de pulmón. Sus dificultades respiratorias y de voz no le permiten dar la lección como los maestros tradicionales. Al cabo de una media hora de esforzarse dictando clase, tiene que salir corriendo del aula porque se ahoga, le falta el aire, los accesos de tos se hacen angustiosos. Y, como él mismo se pregunta apesadumbrado, ¿qué se puede hacer en una clase cuando no es posible explicar lecciones? No se puede hacer ejercicios de lectura todo el tiempo o poner a todos a copiar oraciones o a escribir números en un cuaderno, eso sólo sirve para aburrirlos mortalmente y hacerles odiar la escuela, nunca para educarlos.

Así Freinet sentía la necesidad imperiosa de hallar nuevas soluciones, válidas para sus limitaciones físicas y válidas para los niños: era preciso encontrarles algo que hacer pero que fuera un quehacer educativamente productivo; descubrir una manera inédita de trabajar con ellos para que no dependieran sólo de sus vedadas lecciones ni necesitaran tanto de la asistencia permanente de un maestro que se encontraba tan condicionado para proporcionársela.

Descubre a los ideólogos de la «escuela activa» y su hallazgo le infunde esperanza. Lee con entusiasmo a los pedagogos de esta nueva corriente y vibra con sus planteamientos renovadores: allí debe estar el embrión de la respuesta que tanto le urge. Se entera de que habrá un encuentro de ellos en Ginebra y empeña hasta el último céntimo de su escuálido sueldo para asistir. Regresa decepcionado: les ha visto desplegar una batería de recursos muy brillantes —como pudieran ser hoy el empleo de los equipos de vídeo o de los ordenadores— pero sofisticados y prohibitivamente caros. A esos grandes maestros pareciera tenerles sin cuidado el contexto social y económico que sus métodos innovadores implican; no parecen percibir siquiera que esa «escuela activa» que predicán es sólo para ricos, para unos pocos privilegiados, e imposible de transferir a la enseñanza pública. Tendrá que proseguir su búsqueda solo, por otros rumbos. Las soluciones que necesita tienen que ser acor-

des con la realidad de la que él llama escuela proletaria (hoy diríamos «educación popular»).

Sigue buscando incansablemente, da vuelta a sus ideas. Hasta que, finalmente, al hojear un catálogo de ventas por correo, la oferta de una novedosa imprenta manual —sencilla, elemental, relativamente barata, manejable por los niños— le lleva a vislumbrar y ensayar una salida: introducir en la clase un medio de comunicación. Con sus magros ahorros compra la miniimprenta, la instala en medio del aula y la pone a disposición de los alumnos.

Implanta en el aula el periódico escolar; pero no entendido —como suele implementarse en nuestros días— como mera «actividad complementaria», «extracurricular», sino como el eje central, como el motor del proceso educativo. La clase se transformó de manera permanente en sala de redacción del periódico a la vez que en taller de composición e impresión.

El cuaderno escolar individual quedó abolido. Todo cuanto los niños aprendían, todo cuanto investigaban, reflexionaban, sentían y vivían, lo volcaban en las páginas de su periódico, enteramente redactado, ilustrado, diseñado e impreso por ellos.<sup>3</sup>

Obviamente, ahora sí, todos los niños estaban activos y ocupados: uno redactando, otros componiendo o imprimiendo. Pero fue algo más que una solución al problema del quehacer. Aquel medio de comunicación cambió toda la dinámica de la enseñanza-aprendizaje. Los pequeños periodistas aprendían realmente a redactar para expresar sus ideas; a estudiar e investigar de verdad porque ahora tenían una motivación y un estímulo para hacerlo: ese conocimiento que producían ya no era para cumplir una obligación —la clásica «tarea» o «deber» escolar— ni para registrarlo en un cuaderno individual —donde yacería perdido y muerto y sólo sería leído por el maestro para corregirlo y calificarlo—, sino para publicarlo, comunicarlo, compartirlo: con los compañeros, con los padres, con los vecinos del pueblo.

Así incentivados, los chicos se sumergieron en la realidad: para procurar datos a fin de ampliar sus artículos periodísticos y asegurar exacti-

3. En homenaje a la concisión, estoy condensando un tanto la historia. En realidad, la primera aplicación de la imprenta en esta experiencia no fue exactamente la producción de un periódico. En una fase inicial, lo que escribían, imprimían y compartían los niños de Bar-sur-Loup eran breves redacciones individuales sobre temas diversos con las cuales se componía el llamado «libro de la vida». Después, gradualmente la producción evolucionó hasta tomar la forma de un periódico, sobre todo al ser trasladado Freinet a Saint Paul, donde —siempre en régimen de plurigrado— trabajó con escolares mayores.

tud, salían, por propia iniciativa, a hacer entrevistas, encuestas, observaciones, mediciones, cálculos...

Había una exigencia, y no era, por cierto de la autoridad del maestro ni de la sanción de la nota de donde ésta emanaba: las informaciones tenían que ser correctas y verificadas puesto que iban a circular por todo el pueblo. Ahí estaba, pues, el colectivo de redacción, formado por todos los compañeros, para discutir los artículos y demandarle claridad, precisión y rigor.

Al mismo tiempo, se interesaron por leer la prensa profesional y analizar las noticias. La colección del periódico escolar se fue haciendo memoria colectiva del grupo, registro de su proceso de descubrimiento y de sus avances en la producción de conocimiento. De adquisición individual, el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en producto social, según lo designó Freinet.

La fermentadora experiencia pedagógica halla su culminación cuando otros maestros de Francia, enterados de la innovación, piden al colega del sur que les envíe ejemplares de su periódico y hacen la prueba de darlo a leer sus alumnos. «Jamás mis chicos habían estado tan interesados en una lectura... Bebían las palabras, devoraban el periódico con avidez...», escribe un maestro de Bretaña. Estos docentes, entonces, se resuelven a seguir la senda abierta por Freinet: le piden asesoramiento técnico, adquieren ellos también sus miniimprentas y los periódicos empiezan a multiplicarse en distintas escuelas públicas de Francia, todas ellas pobres y relegadas.

Acontece algo de mayor impacto aún: entran en cadena. Se establece el intercambio de periódicos escolares, la red de corresponsales, el diálogo a distancia. En respuesta a su envío, los chicos provenzales de Saint-Paul reciben a la vez las crónicas de los bretones de Trégunc. Ese día, el entusiasmo es desbordante: tenemos que editar un número de nuestro periódico para ellos: informarles bien, explicarles cómo vivimos, qué comemos, cómo trabajamos por el campo, qué cosechamos, qué fabricamos, qué árboles hay, qué tipo de animales, cómo nos divertimos, qué fiestas y costumbres tenemos. Casi sin que el maestro Freinet deba intervenir, se organizan, se reparten tareas y se lanzan a la calle a ampliar datos, a entrevistar a los granjeros y a los artesanos; a exhumar documentos en el archivo municipal; a trazar planos del pueblo y mapas de los campos y los montes circundantes; a conversar con los abuelos para rescatar y reconstruir la historia y las tradiciones del lugar...

A su vez, las redacciones que, en retribución, reciben a sus corresponsales bretones –hijos de pescadores– vienen a ensanchar sus propios

horizontes: los niños montañeses se familiarizaran con el mar, con los barcos, con las redes pesqueras, con los peces y las aves marinas.

## La caja de resonancia

Resulta iluminador releer las notas de Freinet de aquellos días. Aflora en ellas la matriz de toda una concepción de comunicación educativa (o, más aún, de educación comunicativa).

La prensa en la escuela –discurre– tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la expresión y la vida de los alumnos. Se argüirá que lo mismo podría lograrse con la expresión manuscrita individual. Pero no es así. Escribir un periódico constituye una operación muy diferente a ennegrecer un cuaderno escolar. Porque no existe expresión sin interlocutores. Y como en la escuela tradicional la redacción sólo está destinada a la censura o corrección por parte del maestro, por el hecho de ser un «deber» no puede ser un medio de expresión [...].

El niño tiene que escribir para ser leído –por el maestro, por sus compañeros, por sus padres, por sus vecinos– y para que el texto pueda ser difundido por medio de la imprenta y puesto así al alcance de los comunicantes que lo lean, desde los más cercanos a los más alejados [...].

El niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no sólo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear [...]. A medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más [...]. Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan [...]. Los alumnos así tonificados y renovados, tienen un rendimiento muy superior, cuantitativa y cualitativamente, al exigido por el viejo sistema represivo [...]. El periódico ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de mi clase porque da al niño conciencia de su propio valor y lo transforma en actor, lo liga a su medio social, ensancha su vida.<sup>4</sup>

Pocas veces, en fin, hubo escolares que aprendieran tanto y a la vez tan fácilmente, con tanto interés y entusiasmo. Siendo de extracción po-

4. Las citas están tomadas de Elise Freinet, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1975. (Elise fue la esposa de Freinet. Al ser ella también maestra y trabajar a su lado, compartió de cerca la búsqueda pedagógica y las luchas de su compañero. Su libro es, en gran parte, una biografía de éste.)

pular, hijos de campesinos y obreros, tradicionalmente considerados por el sistema como escolares de segunda, superaron con creces esos clásicos *handicaps* culturales; al tiempo que desarrollaron su conciencia social (resultado este último tan peligroso que hizo de Freinet un maestro constantemente sumariado y perseguido, blanco predilecto de sanciones y traslados.<sup>5</sup>

La clave estaba en ese periódico, en ese medio de comunicación. Aquellos educandos tenían una caja de resonancia: «escribían para ser leídos». Y era ese entramado de interlocutores, próximos o distantes, el que los incentivaba a crear, redactar, investigar, estudiar, a ahondar en sus conocimientos, sin sentirlo como esfuerzo ni obligación sino viviéndolo con alegría, con placer, con entusiasmo. Aprendían por medio de la comunicación.

### Comunicación y apropiación del conocimiento

Pues bien: procuremos identificar los puntos de encuentro entre la pedagogía de Freinet y los desafíos que hoy enfrenta nuestra práctica educativa; develar los aportes que esta pedagogía comunicacional puede depa-ramos en nuestra propia búsqueda.

### Gestar un nuevo entorno educativo

Tan pronto se comienza sobre la génesis de esta experiencia pedagógica, aflora una sugerente analogía entre el problema con el que se enfrentó aquel joven educador y el que en estos años finales del siglo XX y principios del siglo XXI nos está planteando el ámbito educacional: la necesidad

5. La concepción pedagógica de Freinet tenía correlato en su opción política. Frecuentemente en sus escritos aparecen expresiones tales como educación proletaria, una educación para la clase trabajadora, e incluso, educación liberadora, tan desusada esta última en la literatura pedagógica europea de su tiempo. De ahí también su permanente búsqueda de recursos de bajo costo, que pudieran estar al alcance de la escuela pobre, y los registros minuciosos de contabilidad al centésimo de sus experimentos con la imprenta. Ante la total falta de apoyo de las autoridades escolares y su imposibilidad personal de costear la compra de papel, las primeras ediciones del libro de la vida debieron imprimirse al dorso de papeletas de votación sobrantes que le cedió la alcaldía. Pero Freinet celebraba esas dificultades que lo atenazaban a ingeniárselas para buscar soluciones económicas, porque sólo así –pensaba– podría llegarse a propuestas educativas asequibles a la escuela popular.

de superar el esquema de clase frontal en la que el educando se ve reducido a pasivo receptáculo de conocimientos (modelo bancario, en la feliz metáfora de Freire). En el caso del maestro de Bar-sur-Loup, aquella se veía agudizada por su delicada salud y por las dificultades de atender una clase plurigrado; pero provenía sobre todo –y ahí viene a entroncar con nuestras propias demandas– de la imperiosa exigencia de encontrar alternativas educativamente válidas al papel del maestro enseñante tradicional.

Lo primero que impresiona en el ejemplo de Freinet, y lo que constituye a la vez uno de sus más vigorosos «mensajes» para nosotros, es la forma en que encara el conflicto. No, por cierto, tratando de poner parches y buscar paliativos que hiciera un poco menos intolerable su situación, sino transformándola en catalizadora de otra educación; no intentando maneras sucedáneas de llenar el rol tradicional que el sistema le adjudicaba, sino transmutando la dificultad en desafío y construyendo un nuevo escenario pedagógico que potenciara las facultades de sus educandos para el autoaprendizaje. El joven docente no se preguntó cómo multiplicarse, sino cómo crear en el aula otro polo educativo. Y hay que darle la razón a su compañera Elise cuando sugiere que aquellas penurias iniciales de un maestro enfermo vinieron, a la postre, a resultar providenciales para la ciencia pedagógica por cuanto lo espolearon a buscar salidas inéditas.

### Maximizar los recursos para el autoaprendizaje

Los niños de la escuela de Freinet salían a la calle a observar, a encuestar, a investigar. La freinetiana es claramente una pedagogía del autoaprendizaje; pero no a partir del esquema individualista –tal como el de la educación a distancia tradicional con estudiantes confinados cada uno en su casa–, sino inscrita en una concepción sustancialmente colectiva del proceso educativo. Para aquellos chicos todo su entorno ambiental y social se convirtió en objeto y fuente de conocimiento.

Una educación –sea ella presencial o a través de medios– capaz de responder a los desafíos formativos contemporáneos habrá de proponerse activar las potencialidades de autoaprendizaje y coaprendizaje que se encuentran latentes en sus destinatarios y estimular la gestión autónoma de los educandos en su aprender-a-aprender, en su propio camino hacia el conocimiento: la observación personal, la confrontación y el intercambio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elabora-

ción creativa. Así concebida, más que de una enseñanza a distancia sería propio hablar de una autoeducación orientada.

No se está planteando con ello la eliminación del educador ni negando el imprescindible papel de la información en el proceso educativo. No es de imaginar a un maestro tan lúcido como Freinet sustrayéndose al deber de dar su apoyo cuando sus alumnos lo requieran para avanzar en su aprendizaje; no sólo encauzando, problematizando, estimulando la reflexión y la discusión –sin duda su principal función–, sino también brindando las informaciones necesarias cuando ellas se situaran fuera de la experiencia empírica de los educandos. De lo que se trata aquí no es, pues, de una educación sin maestro; sino de dejar de ver a éste como el eje único del proceso educativo y colocar sus contribuciones dentro de un marco más amplio y más dinámico de interacciones en el cual él pueda ser cada vez menos necesario.

### Generar una motivación

Ahora bien: para que ese proceso de autoaprendizaje se desencadene, es menester dotar al sistema de estímulo, de una motivación.

Si se observan los clásicos programas de enseñanza a distancia que prevalecen hasta nuestros días, la endeblesz de esa motivación aparece como una de sus más resaltantes carencias. Se pide al matriculado la enorme fuerza de voluntad que exige el estudiar solo; y tan sólo se le ofrece a cambio la práctica del soliloquio: contestar preguntas y elaborar respuestas que no van a ser leídas por nadie (o, a lo sumo, si el sistema es rico en infraestructura y recursos humanos, vistas por un remoto e invisible supervisor y devueltas bastante tiempo después acompañadas de un escueto (correcto o incorrecto...). Casi no es preciso preguntarse por el valor motivador y estimulante de tales reglas del juego, semejantes a aquellas a las que se somete al escolar cuyas redacciones, como bien observa Freinet, sólo están destinadas «a la censura y corrección por parte del maestro». (¿No hemos comprobado todos la ansiedad con que los niños insisten en mostrar sus cuadernos escolares a cualquier visitante que llega a su casa? El cuaderno es su obra, pero no tiene lectores ni respuestas de retorno).

El marco cultural y psicosocial en el cual se hallaban los alumnos de Bar-sur-Loup y Saint-Paul-de-Vence parecía ofrecer muy poco o nada de motivador.

Aquellos escolares eran los que Bourdieu llamaría más tarde «los previsibles» del sistema: los condenados al fracaso, a quedar eterna-

mente repetidores. Eran los «borricos», los «inútiles incapaces de aprender», los que se iban a quedar toda la vida cargando fardos..., los que sólo aprendían a fuerza de palmetazos... Así se lo decían los maestros predecesores de Freinet, así lo oían de sus propios padres. Y no mucho después los encontramos investigando, aprendiendo con entusiasmo, produciendo textos propios. Habían encontrado una motivación.

Freinet genera ese estímulo introduciendo en el aula un medio de comunicación: el periódico escolar. Hoy, a partir del actual desarrollo tecnológico, el medio podría ser otro. Lo sustancial no reside en el medio elegido, sino en la función que éste cumple: la de abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su aprendizaje. Esto es, crear la caja de resonancia que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra.

### Valorar la autoexpresión de los educandos

La inserción de medios de comunicación en el interior de un programa de autoeducación orientada pone a disposición de los educandos un vehículo para expresarse y, en esa práctica de autoexpresión, afirmarse, descubrir sus propias potencialidades; en palabras de Freinet, «adquirir conciencia de su propio valer».

En todas las experiencias de educación popular, esta práctica de expresión se ha revelado siempre como un motor del crecimiento y la transformación de los educandos. El participante que, rompiendo esa dilatada cultura del silencio que le ha sido impuesta, pasa a «decir su palabra» y construir su propio mensaje, sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una obra de teatro, un títere, un mensaje de audio, un vídeo, etc. en ese acto de producción expresiva se encuentra consigo mismo, adquiere (o recobra) su autoestima y da un salto cualitativo en su proceso de formación.

### Conocer es comunicar

Empero, «la expresión no se da sin interlocutores; el educando tiene que escribir para ser leído». Es menester que esa producción de significados sea difundida, socializada, compartida.

Aquí reside otra de las claves de esa visionaria propuesta, la que, como bien hizo constatar su creador, no sólo responde a fundamentos psicológicos (la provisión de una motivación, el estímulo a la autoexpresión), sino también, y aún en mayor medida, a una «exigencia pedagógica». Tratemos de identificarla.

Es un principio ya universalmente admitido por la ciencia pedagógica el de que no es recibiendo lecciones como el educando llega a la apropiación del conocimiento. Más que repitiendo lo que otros dijeron, el ser humano aprende construyendo, elaborando personalmente. Aun sin invocar las bases éticas del respeto a la dignidad de las personas, así sólo fuera por una razón de eficacia, la educación no puede reducirse a una pura transmisión/recepción de informaciones. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar; pero necesita indudablemente ser —y en gran medida— descubrimiento personal, recreación, reinención.

Este proceso de construcción y apropiación difícilmente se cumplirá monológicamente, en soledad: supone y exige el intercambio. No basta con un profesor-locutor, sea éste presencial o a distancia, y estudiantes oyentes o lectores: requiere interlocutores.

Conocer es comunicar: el enunciado puede sonar aventurado. Tendemos a segmentar ambos momentos: uno primero en el que adquirimos el conocimiento de algo y otro posterior en el que, ya una vez éste adquirido y si se da la ocasión para ello, pasarnos a comunicarlo. Sin embargo, la propia experiencia debiera alentarnos y llevarnos a poner en duda esta fragmentación; a reconocer la relación entre conocimiento y comunicación como un proceso más interactivo. En efecto, si hacemos un balance introspectivo de las cosas que realmente hemos aprehendido en nuestra vida, comprobaremos que son mayoritariamente aquellas que hemos tenido a la vez la oportunidad y el compromiso de transmitir a otros. Las restantes —esas que sólo hemos leído y escuchado— han quedado, salvo contadas excepciones, relegadas al olvido. Alguna vez habrá que integrar en la teoría del aprendizaje el factor comunicacional.

En nuestras distintas prácticas latinoamericanas con el método de casete-foro.<sup>6</sup> Con grupos de las más diversas características socioculturales, esta proposición se ha visto reiteradamente comprobada. Cada

6. Para una información sobre el método de casete-foro, cf. M. Kaplún, *Comunicación entre grupos*, Humanitas, Buenos Aires, 1990<sup>2</sup>.

grupo participante, al grabar su opinión para ser oída por los otros grupos distantes, no sólo fue creciendo en seguridad en sí mismo y en conciencia en su propio valer, sino que vio igualmente acrecentada su capacidad de raciocinio, de análisis, de síntesis. Cuando, tras una discusión colectiva libre y por lo general dispersa, le llegaba al grupo el momento de tener que grabar sus conclusiones, se operaba en él un notorio cambio, un salto cualitativo: se concentraba, se ordenaba y organizaba sus ideas y construía conocimiento. Lo que lo estimulaba y obligaba a la vez a ese esfuerzo productivo era la conciencia de que aquel mensaje tendría proyección social: iba a ser escuchado por los otros grupos. Tenía que ser, pues, claro, concreto, coherente, fundamentado, convincente. Sin esa instancia de comunicación, el pensamiento del grupo habría quedado en esa fase inicial, difusa e informe, de ideas sueltas, no elaboradas y poco consistentes.

Así como resulta evidente que la comunicación de algo presupone el conocimiento de aquello que se comunica, no suele verse con la misma claridad que la inversa también se da: al pleno conocimiento de ese algo se llega cuando existe la ocasión y la exigencia de comunicarlo. Es en ese esfuerzo de socialización cuando se va profundizando en el conocimiento a ser comunicado y descubriendo aspectos hasta entonces apenas vagamente intuidos de la cuestión en estudio; en el prediálogo imaginario con los destinatarios van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, endebleces y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que improbablemente se llegaría sin interlocutores, presentes o distantes.

También en esto la exploración de Freinet resulta confirmatoria: si esos niños «buscan, experimentan, discuten, reflexionan», si «se va despertando en ellos su apetencia (y su necesidad) de saber más... es porque saben que van a ser leídos por otros; porque hay destinatarios al otro lado de la línea. Ese crecer en el conocimiento se da —asevera Freinet— a medida que «ven sus escritos publicados y leídos».

Esta fuerte interacción entre apropiación del conocimiento y procesos de comunicación comienza hoy a ser considerada por las ciencias de la educación. Dos comunicadores-educadores latinoamericanos llegan a esta conclusión: «sin expresión no hay educación». El sentido no es sólo un problema de comprensión, sino sobre todo de expresión. La capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva y se manifiesta a través de la claridad, coherencia, seguridad. Una educación que no pasa por la rica y constante expresión de sus interlocutores

sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido.<sup>7</sup>

Esta educación —empantanada— es la que está necesitando, para renovarse, del aporte de la comunicación. Aunque acuda a los más modernos y sofisticados recursos tecnológicos, nuestro sistema educativo permanece cautivo de un modelo hegemónico monologante. ¿Qué lugar ocupa la expresión del educando, por ejemplo, en esos tristes exámenes de múltiple opción donde la única «actividad expresiva» que le es asignada al estudiante es la de marcar cruces y llenar casilleros?

«Sin expresión no hay educación.» Y Freinet nos invita a complementar: sin comunicación, sin audiencia interlocutora, la expresión no se da. El educando necesita escribir para que otros lo lean, hablar para que otros lo escuchen. El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión de los signos, el desarrollo de la capacidad de comunicar, se afirman así como las prioridades del proyecto pedagógico.

A su vez, tres pedagogos alemanes especialistas en educación de adultos reivindican la autogeneración de mensajes por parte de los educandos como un componente necesario de la acción educativa. El dinamismo del individuo —argumentan— se halla en relación directa con la conciencia de ser productivo. Una instrucción que simultáneamente no le permita producir oprime y dificulta el despliegue de sus capacidades. Se ha determinado que el adulto asimila el 20% de la información escuchada, el 30% de lo observado, el 50% de lo oído y observado, el 70% de lo expresado por él mismo y el 90% de lo elaborado por él mismo.<sup>8</sup>

Prescindase de la opinable pretensión estadística de estas cuantificaciones, pero reténgase lo que en esta progresión hay de verdad y de propuesta. Aprender y comunicar son componentes de un mismo proceso cognitivo, componentes simultáneos que se penetran y necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mayor certeza de logrado si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Educar-se es involucrarse y participar en una red de múltiples interacciones comunicativas.

7. Gutiérrez Pérez, F. y D. Prieto Castillo, *Las mediaciones pedagógicas, Apuntes para una educación a distancia alternativa*, RNTC, San José de Costa Rica, 1991.

8. Lanzel P., K. Roth y W. Niggeman, *Métodos de enseñanza en la educación de adultos*, Ciespal, Quito, 1983.

## Potenciar al grupo como célula básica de aprendizaje

Un paso inicial en la dirección señalada es el propiciar un primer ámbito de comunicación e interacción: el grupo. La comunicación educativa, también la realizada a distancia, necesita ser —cuanto menos— de dimensión grupal. Freinet partió de un primer agrupamiento: la clase, sus alumnos de Bar-sur-Loup; y no habría podido poner ni siquiera el basamento liminar en la construcción de su pedagogía de haberse encontrado ante individuos dispersos y aislados entre sí.

La modalidad de enseñanza a distancia que ha predominado hasta el presente, basada en estudiantes solitarios y aislados, genera, por su carencia de instancias de participación y su extrema pobreza en flujos comunicacionales, la situación pedagógicamente menos propicia para la recreación interiorización del conocimiento. Significativamente, tras reiterados fracasos de este método exclusivamente individual, aun los sistemas clásicos de educación a distancia se han visto obligados a revisarse e implantar al menos, como parte obligada de sus servicios, algunos encuentros presenciales periódicos.

Pero no se trata sólo de favorecer estos espacios grupales. Ellos son condición necesaria pero no suficiente. Hay que definir qué papel se asigna a los grupos, qué grado de autogestión se les ofrece y reconoce. Pienso, por ejemplo, en un conocido método español de alfabetización y educación básica por radio, que incluye el encuentro semanal de los alumnos de cada barrio o de cada localidad con un monitor. Pero esta breve reunión sólo tiene por objeto la corrección de las tareas individuales y, a lo sumo, la posibilidad de que los matriculados pidan al monitor aclaraciones sobre aquellas explicaciones de la clase radiofónica que no han entendido bien. Es obvio que, en rigor, tal método no podría considerarse grupal. El polo emisor y el protagonista absoluto del acto educativo sigue siendo el radio-maestro. Después de todo, la escuela presencial tradicional también es, desde siempre, «grupal» y no por eso deja de ser vertical y unidireccional. El grupo es otra cosa que una mera situación de proximidad física.

Una educación grupal bien entendida es aquella que apuesta por el grupo y por su capacidad autogestora; que adhiere al principio holístico según el cual el grupo está en la base misma de la pedagogía de Freinet; y los frutos cosechados atestiguan que ganó la apuesta. Un grupo de aprendizaje es una escuela práctica de cooperación y solidaridad.

## El conocimiento es un producto social

Para esta pedagogía construida desde la comunicación, el saber ha de ser concebido, como Freinet lo propone, como un producto social. Claro está que, en última instancia, todo saber lo es. Pero, cuando el fundador de *l'école moderne* le confiere tal dimensión, está aludiendo en primer lugar al hecho de convertir ese saber en un producto que se colectiviza, que se pone en común y se intercambia; esto es, que se comunica. En su caso, en un texto que pueda ser difundido por medio de la imprenta y puesto así al alcance de los comunicantes que lo lean, desde los más cercanos a los más lejanos.

Aquel periódico escolar fue generando esa socialización en círculos cada vez más amplios y distantes. Al comienzo, son los niños redactores –el grupo matriz– los que comparten e intercambian sus producciones. Luego, el producto colectivo es llevado por ellos a sus casas y empieza a ser leído por sus padres, sus hermanos, sus familiares. Al cabo de un cierto tiempo, aquel medio de comunicación escolar ha ensanchado su ámbito y circula entre los vecinos del pueblo, cuyas aportaciones de saber también incorpora. Finalmente, su circuito comunicacional se expande y entra en contacto con remotos comunicantes: es leído en lejanas escuelas de otras regiones del país, las que lo retribuyen enviando a su vez sus propios textos y estableciendo un intercambio de saberes a distancia.

Vemos abrirse así un confuso y todavía muy poco transitado camino para nuestra educación comunicativa. Si –como se postuló en las páginas precedentes– una pedagogía comunicacional ha de partir promoviendo grupos de aprendizaje, ahora el proceso nos impulsa a avanzar. El grupo es, sin duda, la célula básica, el peldaño inicial necesario en la construcción de una educación cooperativa y solidaria; pero no su meta última. En un sistema grupal, cada una de estas células, por dinámica y autogestionada que sea en sí misma, permanece aislada, incomunicada, confinada en su visión localista. Lo acontecido cuando los escolares montañeses de Saint-Paul entraron en comunicación con sus pares pescadores de Trégunc ilustra la vasta medida en que cada grupo participante en un proceso educativo recibe el aliento de una nueva energía, ensancha su visión, amplía sus conocimientos, crece en su capacidad de expresión, cuando el ámbito de sus interlocutores se agranda en número y distancia.

Bueno es, pues, que un sistema educativo sea grupal; pero mucho mejor aún que sea intergrupal. Tan dinamizador como promover la forma-

ción de grupos es proveer canales para que esos grupos se intercomunicuen los unos con los otros. Así como –en esa perspectiva holística que adoptamos– un grupo es mucho más que la suma de sus miembros, también una red intergrupal es mucho más que la suma de los grupos que la integran; y algunas experiencias latinoamericanas orientadas en esa dirección permiten vislumbrar la potencialidad que podría adquirir el accionar educativo si apuntara no sólo a lo grupal, sino también a esta nueva y más amplia dimensión colectiva. Sería, por otra parte, en esta comunicación intergrupal a distancia donde el empleo de medios encontraría su plena justificación y su legitimación.

Adicionalmente, la propuesta de Freinet de encarar el saber como producto social, remite no sólo al acto de compartirlo y comunicarlo, sino también al proceso de construcción de ese saber y a las fuentes desde las cuales se lo construye. Como hemos visto la adquisición de informaciones para la producción de su periódico llevó a los niños a dialogar con su medio y a descubrir en él un venero de agentes educativos latentes. Concebir el aprendizaje como un hecho social lleva, pues, a abrir el proceso en ambos extremos del circuito. En el *input*, incorporando múltiples fuentes alimentadoras; en el *output*, multiplicando a los receptores-interlocutores.

## El papel de los medios de comunicación en la educación a partir del modelo dialógico

Hasta el presente –como ya se sugirió– la educación ha adjudicado a la comunicación un papel casi siempre reducido a lo instrumental. Así por ejemplo, la generalizada opinión de que la enseñanza a distancia es la que más se vincula con la comunicación porque se vale de medios, no es sino una consecuencia de esa visualización instrumentalista y reductora. Como puede inferirse de la propuesta pedagógica que aquí se intenta perfilar, la función de la comunicación en un proceso educativo trasciende el uso de medios; y está lejos de ser incorporada en la sola introducción en forma unidireccional de «materiales educativos» impresos, de programas de radio y televisión o de vídeos y radiocasetes. Ello no lleva, por supuesto, a negar utilidad a estos recursos; pero sí a reconocer que, así concebidos y empleados, poco contribuyen a resolver el problema central aquí planteado, esto es, el de promover y estimular auténticos procesos formativos.

Un ejemplo bien ilustrativo de esta concepción instrumental y unidireccional es el que sigue: documentados estudios comprueban que, des-

pués de las lecciones impresas –presentes en la totalidad de los programas–, el medio de comunicación más utilizado por los sistemas de enseñanza superior a distancia es el radiocasete, el cual, por su bajo costo y su fácil manejo, aparece mucho más empleado que la radio, la televisión y el vídeo. Sin embargo, sugestivamente, sólo se utiliza para enviar lecciones grabadas que el estudiante habrá de escuchar; esto es, exclusivamente como medio de reproducción y difusión de los contenidos ya predeterminados por el programador-emisor. En ninguno de estos servicios universitarios a distancia se ha pensado en la otra función de todo radiocasete: la de grabar, con la posibilidad que ella conlleva de que los estudiantes –individualmente o en grupo– puedan expresarse y emitir sus propios mensajes. Para estos sistemas, el magnetófono sólo tiene una tecla útil: la de *play*; la otra, la de *record*, no parece ofrecer ningún servicio para una acción educativa.

Un pertinaz equívoco se obstina en enturbiar las relaciones entre educación y comunicación. Una enseñanza suele autocalificarse de moderna cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aún si enseña a distancia, a través de los medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace en el interior de sus productos, resurgen, bajo el vistoso y coloreado maquillaje, las arrugas del nuevo y glorioso modelo vertical. Los mensajes son casi siempre expositivos y cerrados sobre sí mismos, sin resquicios para la reflexión crítica ni la participación de un educando concebido como un receptor pasivo al que se invita a sentarse, mirar en silencio y aprender lo que ellos transmiten. Creyendo «usar y aprovechar» los medios, lo que esta tecnología educativa ha hecho, en realidad, es someterse a la lógica de éstos: adoptar acríticamente su modalidad unidireccional sin buscarle alternativas. Así, lo que aparentó ser un avance, una modernización de la enseñanza –asociada a las nuevas tecnologías– se tradujo, evaluado en términos pedagógicos, en un estancamiento e incluso en un retroceso. Ciertamente, no era ése el sentido que daba Freinet al adjetivo moderna cuando lo adoptó para caracterizar con él la corriente pedagógica que lideró.

Si se ha invocado aquí al maestro provenzal como inspirador de una nueva educación comunicacional, no es sólo por haber sido el primero –o, al menos, uno de los primeros– en introducir un medio de comunicación en la enseñanza (aunque, por cierto, bajo esa etiqueta tendría amplios títulos para el reconocimiento, ya que no sólo implantó la imprenta en el aula sino que llevó a ésta todos los incipientes medios de su tiempo: el gramófono y el disco, la radio, el proyector de cine, de todos los cuales

supo percibir su valor como recursos educativos), sino porque concibió la educación como un proceso de comunicación. En su propuesta, el medio –el periódico escolar–, siendo el eje central del aprendizaje, se veía situado al mismo tiempo como lo que realmente era: un medio, esto es, un vehículo comunicante. No era él en sí mismo, pues, lo relevante: el medio puede variar, ser uno u otro. Dentro de los recursos de su época, Freinet optó por la imprenta hoy tenemos otros a nuestro alcance. Pero lo realmente significativo era el proceso educativo –individual, grupal e intergrupal– que el medio canalizaba: esa red de intercambio entre los periódicos escolares, generando una cadena de interacciones, de flujos comunicacionales múltiples, y construyendo el conocimiento como un producto social.

Y es que «dime qué comunicación practicas y te diré qué educación propugnas». Si lo que se enfatiza es insembrar contenidos y/o moldear comportamientos, lógico es que se opte por una comunicación–monólogo, de locutores a oyentes; cuando, por el contrario, se aspira a una educación encaminada a formar sujetos autónomos, críticos y creativos y ciudadanos que participen en la comunicación–diálogo, entendida como intercambio e interacción, como relación comunitaria y solidaria; una comunicación, en fin, que en lugar de entronizar locutores potencie interlocutores.

### **Generar emisores activos contribuye a la vez a formar receptores críticos**

En esa ruta abierta por Freinet, hay adicionalmente otra pista fecunda que importa rescatar. Al convertir a sus alumnos en periodistas e incluso en impresores, ellos conocieron por dentro el manejo de un medio de comunicación. Éste se despojó de su prestigio mítico y pasó a ser un producto material, con cuyas condiciones de producción se familiarizaron. No es sorprendente, pues, que aprendieran a leer la «otra» prensa –la profesional– con sentido crítico; ya sabían cómo un título puede impactar y predisponer al lector, cómo la manera de presentar una determinada información produce un determinado efecto de opinión, etc., porque lo habían experimentado por ellos mismos.

En nuestra sociedad actual, mucho más que en aquella que vio nacer la experiencia primigenia de Freinet, los medios de comunicación de masas gravitan poderosamente en la formación de opiniones, valores y actitudes. ¿Qué educador no expresa su preocupación por la influencia que

ellos ejercen y no reclama acciones orientadas a la formación del sentido crítico de los receptores?

Pues bien: un óptimo recurso para generar esa actitud crítica respecto de los medios de comunicación consiste en hacer que los propios educandos lo practiquen y descubran por ellos mismos las operaciones manipuladoras habilitadas por los medios de difusión. Para dar un ejemplo elemental —que seguramente muchos educadores han experimentado—, manejando el objetivo de una cámara de vídeo es como los alumnos llegan a percibir que una imagen no es la representación fehaciente y supuestamente objetiva de la realidad, sino una fragmentación selectiva de la misma; o descubren cómo la elección de los planos y los ángulos de encuadre puede determinar lecturas muy diversas de un mismo signo y suscitar en el espectador reacciones emocionales y juicios muy diferentes respecto del hecho o del personaje presentado. Ponerse tras la cámara, encuadrar, grabar, editar, enseña cómo a través de un primer plano aparentemente natural y casual o de la toma realizada desde un cierto ángulo o una cierta altura se puede inducir determinados efectos en el público, conferir fuerza de convicción a un personaje y eclipsar, incluso desacreditar a otro, etc.

A partir de esa experiencia, los educandos ya no verán las representaciones televisivas con la misma mirada desprevenida e ingenua; dejarán de creer en la presunta objetividad y neutralidad de las imágenes; el medio, en fin, así desmitificado se despojará de su fascinación. Los receptores se tornan más autónomos en la medida en que ellos mismos ejercen y practican el acto emisor.

### A modo de recapitulación

A lo largo de este texto hemos procurado desentrañar la contribución de la pedagogía visionaria de Freinet a la construcción de una comunicación educativa. No se trata, obviamente, de convertir este conjunto de enunciados en una mecánica receta metodológica, sino de impregnarse de su espíritu y buscar como éste puede plasmarse en cada situación educativa concreta.

Si, al término del itinerario, fuera menester recapitular en dos premisas básicas los ejes rectores que emergen de esta feraz propuesta, acaso pudiera formularse así:

1. La apropiación del conocimiento por parte de los educandos se cataliza cuando se los instituye y potencia como emisores. Su pro-

ceso de aprendizaje se ve favorecido e incrementado por la realización de productos comunicables y efectivamente comunicados.

2. Si educar es involucrar en un proceso de múltiples interacciones, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.

**Interdiscursividad  
y transdiscursividad  
en la educomunicación**

## Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política

*Jorge A. Huergo<sup>1</sup>*

Hace diez años nos acechaba la tormenta depredadora del neoliberalismo. En ese contexto comenzamos con un grupo de compañeras y compañeros a plantearnos, a partir de una investigación, la entidad de un campo novedoso, conflictivo, a veces confuso, que llamamos comunicación/educación. Nuestro tiempo nos encuentra intentando continuar el ensanchamiento del campo de comunicación/educación. El propósito de este texto no sólo es dar cuenta de ciertas continuidades en la búsqueda por dilatar el campo, en un territorio más amplio que las meras prácticas y reflexiones acerca de la vinculación entre los medios, las tecnologías y la educación. También es proponer algunas coordenadas para atravesar su densidad y reflexionar sobre sus dimensiones politicoculturales, en una sociedad compleja y conflictiva, marcada a fuego por las escenas de crisis orgánica.

### 1. ¿Dónde «comunicación/educación»?

Un campo se define, se vivifica y se enriquece por los contextos que le dan origen y que lo configuran y refiguran, más que por las razones o

1. Jorge A. Huergo es profesor en la Universidad de La Plata, Argentina. El autor desea agradecer los comentarios y sugerencias de sus compañeras Paula Morabes y Lourdes Ferrera.

desarrollos immanentes del mismo, por muy sesudamente fundados que éstos fueran. Vivimos una etapa nueva en América Latina, con ambigüedades e incertidumbres, pero con aires sociopolíticos prometedores; y esto provoca necesariamente nuevas reflexiones acerca de nuestro campo, que de hecho es absolutamente diferente a los desarrollos que el mismo ha tenido en Europa, en América del Norte o en Australia, por ejemplo. No nos anima tanto la novedad de los modelos surgidos en otros contextos ni nos alienta la tentación de copiarlos, sino que nos vivifica la riqueza y el sentido de nuestras propias búsquedas (que exceden en mucho «mis» búsquedas), situadas, estratégicas, articuladas con razones políticas que sueñan con la justicia y la igualdad social y la dignificación cultural de nuestras comunidades.

Nos enfrentamos con un campo hecho de relaciones tensas, al que ahora pretendo seguir tensando: hacer un paréntesis de esas salidas pragmáticas, instrumentales o aun «críticas», tan tranquilizadoras a veces y tan viciadas de desmemoria, para reconocer esas escenas que provocan el ensanchamiento del campo. Porque «comunicación/educación» alude a la intencionalidad de recuperación de *procesos* (aun a costa de perder cierta delimitación de objetos disciplinares o interdisciplinarios); de reconocimiento de los *contextos* históricos, socioculturales y políticos (donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas), y de construcción de algunas *bases preliminares* para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas (Huergo, 1997).

Comunicación/educación se ha reducido de manera creciente a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan. Los nombres «pedagogía de la comunicación» o «de los medios», «comunicación educativa», «educación para los medios» o «para la recepción», «mediaciones educativas», «educación», parecen aludir más a la potencialidad immanente de los conceptos con relación a cómo se «juega» en la sociedad (o en prácticas institucionales o de organizaciones), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y cierta persistencia de la crisis orgánica en nuestras sociedades. Algunos de ellos, incluso, parecen suturar prematuramente, a mi juicio, los términos de una relación tensa y conflictiva. Sin embargo, esta sutura sólo puede ocurrir en un (aún) reducido número de experiencias y prácticas.

¿Qué procesos en qué contextos? ¿Qué prácticas de comunicación/educación? El tiempo posneoliberal es denominado por algunos autores

como «modernidad tardía». Un tiempo en que «se están descomponiendo los parámetros que estructuraron la experiencia moderna del mundo pero en el que aún no afloran los principios alternativos que organicen otra experiencia» (Lewkowicz, 2004: 46). Tiempo similar al que Antonio Gramsci llamó «crisis orgánica», donde lo viejo muere, pero lo nuevo no termina de nacer. Un contexto que se caracteriza, al menos, por tres tipos de procesos:

1. El de crisis y deslegitimación de las instituciones modernas (entre ellas, las instituciones formadoras de sujetos y las de representación política).
2. El de inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social y las condiciones materiales de vida, en gran medida producida por las sucesivas y diversas reformas políticas neoliberales; lo que produce múltiples pobreza y escenas de exclusión y de expulsión social.
3. El de explosión de diversos modos de enlazarse y actuar particulares más allá de las estipulaciones de los «contratos sociales» globales (modos que irrumpen descontroladamente en las situaciones y procesos sociales vinculados con comunicación/educación).

Este tiempo de complejidad y conflictividad con sus procesos es el que atraviesa y sirve de primera referencia interpretativa a la totalidad de espacios y de prácticas de comunicación/educación. Entre ellos, venimos considerando tres tipos de espacios: los institucionales educativos, los mediaticotecnológicos y los sociocomunitarios (aunque se trata, evidentemente, de una distinción de tanteo y provisional). Los territorios hoy son confusos, opacos y desordenados, no tan transparentes como en otras épocas acaso lo fueron. Esta misma situación, en los tiempos de alteración de los principios del trazado del mapa cultural, nos lleva a situarnos en una topografía tentativa, que puede posibilitarnos establecer una topología de comunicación/educación.

## 2. Los espacios institucionales educativos

Asistimos a un momento de crisis de las instituciones formadoras de sujetos, debido en gran medida a la inadecuación entre los imaginarios de ascenso y movilidad social respecto de las condiciones materiales de vida. Pero, también, debido a la crisis de los contratos globales y la emer-

gencia de múltiples lazos que ponen en el centro de la escena a la comunidad (cf. Bauman, 2003a; 2005), incluso bajo las formas de nuevos tribalismos (cf. Maffesoli, 1990).

Existe cierto nomadismo que caracteriza hoy a la cultura escolar y a las formas de comunicación y de formación subjetiva que en ella se producen. El nómada es el hombre que va de una tribu a otra, que no tiene una única identidad ideológica, sexual, profesional o de clase, que no se deja encerrar dentro de roles que antes eran definitivos, en instituciones como el matrimonio (cf. Maffesoli, 2004). El nómada puede pertenecer simultáneamente a numerosas tribus. Emergen en los espacios escolares, por ejemplo, formas nómadas de la atención y la memoria, que suelen ser incomprendidas por el aparato escolar. Esa tensión entre las filiaciones contractuales propias de lo social y las relaciones proxémicas que se inscriben en la lógica dionisiaca dejan apreciar «que el neotribalismo se caracteriza por su fluidez, las convocatorias puntuales y la dispersión» (Maffesoli, 1990: 140). En ese contexto cabe preguntarse si los sujetos educativos son hoy nómadas, o son en realidad vagabundos (cf. Maffesoli, 2004). O si son «jugadores» que aceptan un mundo de riesgos e intuición, aunque con algunas precauciones, siempre que no signifiquen un control absoluto. O si son «turistas» que están en todos los lugares donde van, pero en ninguna parte son *del* lugar; en su mundo, lo extraño (como la cultura escolar) está domado y ya no asusta. El turista, huido del confinamiento en el hogar, acepta los «paquetes» (en este caso, educativos) siempre que contengan estimulación, complacencia y diversión. O si los sujetos educativos son «paseantes» que viven la realidad como una serie incesante de episodios, es decir, sucesos sin pasado ni consecuencias, donde los encuentros no tienen incidencias (cf. Bauman, 2003b: 54-63). O si son todas esas cosas a la vez.

Bauman presenta otra figura: la del peregrino, que hoy sería imposible pensar como metáfora. Para el peregrino, tanto el sentido como la identidad sólo pueden existir como proyectos, y lo que habilita su existencia es la distancia. Esto implica cierto grado de insatisfacción con el aquí y el ahora, lo que lleva a considerar las formas en que hoy se da (aunque fuera de maneras fragmentadas y episódicas) la utopía y el futuro, ejes que animan un cierto movimiento hacia una situación u otra. No es posible negar que en las comunidades escolares no haya «peregrinos»; más aún si consideramos las expectativas que depositan los sectores populares en el sentido que tiene la escuela para sus vidas. En cierto modo sería impensada la misma existencia de la escuela si no admitiéramos la experiencia del peregrino, aunque lo hiciéramos de manera pesi-

mista: como esa experiencia de lo viejo que está muriendo. Pero precisamente allí está la ambigüedad: donde está lo viejo, aparece la semilla de lo nuevo, que no termina de nacer, que también es refiguración del peregrinar.

En la institución educativa se percibe una pugna entre los sentidos del tiempo (incluso aunque fuera solapada) y un escenario de confrontación múltiple entre esos sentidos diversos del tiempo respecto de la distribución y apropiación de los saberes. Es notable cómo los docentes suponen y conjugan en sus estrategias el tiempo «engañoso» propio de sociedades organizadas de duración larga y lenta (que enmascara las crisis y rupturas entre pasado y presente) con el tiempo «cíclico» que acenúa la continuidad en un intento por disminuir la contingencia, y con suerte con un tiempo «anticipatorio», poblado de innovaciones. Entretanto, sus alumnos interponen un sentido del tiempo frecuentemente «errático», de incertidumbre y marcada contingencia, y un tiempo a veces «explosivo», revolucionario y creativo (cf. Harvey, 1998). Las distancias entre ambos producen los malentendidos en cuanto a la significación y el valor de los saberes en función de esos inconmensurables sentidos del tiempo.<sup>2</sup>

Uno de los rasgos más significativos de los espacios institucionales educativos, a través y en los cuales es posible observar procesos de comunicación/educación, es la *ritualidad*. Con la idea de «ritualidad» hacemos referencia a esa forma que implica ciertas regularidades y rutinas, repeticiones y operabilidades en los intercambios e interacciones producidos en las socialidades, permitiendo visualizarlas e identificarlas, y expresar sus sentidos y significaciones (cf. Martín-Barbero, 1990). El ritual funciona como una *mimesis* práctica del proceso que se intenta expresar o facilitar. Los imaginarios se refuerzan y reconstruyen permanentemente a través de la ritualidad, con la recreación incesante de formas, figuras e imágenes propias de la socialidad y sus actores, que sólo son comprensibles dentro de una red simbólica, y que comportan cierta naturalización de las acciones y relaciones de los actores en sus ámbitos de práctica efectiva. En ella lo rutinario, en cuanto repetición de lo conocido, ejerce una presión en el proceso de significación.

2. También cabría preguntarse con qué sentido del tiempo trabajan hoy la «pedagogía de la comunicación» o la «lectura crítica de medios». Con qué expectativa de incidencia y sobre qué alcances de la planificación educativa (incluso, sobre qué convenciones teleológicas) se trabaja, respecto de la volatilidad en que se produce nuestra experiencia cotidiana.

En el aparato escolar existen importantes dificultades para comprender la cultura mediática, la oralidad secundaria, las llamadas «culturas prefigurativas», las alfabetizaciones posmodernas, la complejidad, la conflictividad... Muchas veces se opta por estrategias que, lejos de intentar suturar el traumatismo producido entre cultura escolar y cultura mediática, escamotean el conflicto por la vía de la creación de un «patio de objetos» (poblando el paisaje de aparatos técnicos) o de la escolarización del nuevo *sensorium*. Esto tiene como consecuencia directa la tecnificación de las aulas y de las escuelas, a la vez que la reducción de los medios y nuevas tecnologías a la lógica y la dinámica pedagógica de la escolarización. Muchos de los intentos de someter la «racionalidad tecnológica» a la «racionalidad pedagógica», o de alentar procesos de «lectura crítica de medios», o de uso «educativo» liso y llano de los equipamientos técnicos, trabajan sobre la base del soslayo de la articulación de esos equipamientos con novedosas disposiciones subjetivas y perceptivas. Incluso la «enseñanza de la comunicación» (y algunos proyectos de «educación» o de «pedagogía de la comunicación») termina resolviéndose siguiendo el vector intelectual, que «ve» objetos y decide cosas prácticas y que representa la presión por «ser alguien», escatimando el potencial del vector emocional, que carga el mundo de signos y lo puebla de «dioses» (cf. Kusch, 1975) y que representa la presión del «mero estar».

Una clara imposibilidad se plantea cada vez que se intenta escolarizar la cultura mediática y cercarla, esperando sólo aquiescencia allí donde abunda vigor y plasticidad: se prescinde, de este modo, de la vorágine de lo afectivo: «lo sensible no es solamente un momento que podríamos o deberíamos superar, en el marco de un saber que se va depurando progresivamente. Hay que considerarlo un elemento central en el acto de conocimiento. Ese elemento permite, precisamente, estar en perfecta congruencia con una sensibilidad social difusa» (Maffesoli, 1997: 258). Emerge con fuerza en los espacios institucionales educativos una «razón sensible»: una manera de aproximarse a lo real en su más fluida complejidad; una conjunción de lo material y de lo espiritual y no una oposición, destacando el papel de lo afectivo, de las interacciones y de lo subjetivo; una apertura a lo imaginario, lo lúdico, lo onírico social; una «razón» aún más rica que la razón porque sabe integrar, de manera homeopática, las características que nos constituyen.

Esto se hace evidente frente al problema del conflicto y la violencia, y las espasmódicas y superficiales modalidades de «mediación escolar». La cultura escolar está demasiado anclada en una cultura de «lo social» que desconoce y desconfía de la socialidad, como forma cotidiana de orien-

tación al otro y de interacción singular ligada a la experiencia, frecuentemente naturalizada, que se desarrolla más allá o a pesar del «contrato social». Las estrategias de trabajo con la complejidad y conflictividad cultural/comunicacional no se han producido de modos muy diferentes. Las contradicciones que se barajan en la vida en común (allí donde se juegan los saberes cotidianos y ciertas epistemologías locales) ponen de relieve que cada vez que se acartona al evento corriente, público o privado, es la lógica cotidiana a quien se soslaya, menos por desidia que por insuficiencia en su abordaje.

Mucho de esto ha sido alentado a través de diversos proyectos que ponen énfasis en las reformas curriculares. En efecto, las reformas curriculares neoliberales propiciaron una suerte de nuevo orden de lo social en las escuelas, atendiendo a nuevas formas de articulación (imposible) entre las escuelas y la sociedad (los saberes, el trabajo, el mundo tecnológico, etc.). Sin embargo, fracasan debido a que el centramiento en las ingenierías curriculares no hizo más que trabajar sobre, contra o a pesar de las prácticas escolares, las nuevas formas de la socialidad y las subjetividades.

Las comunidades, sean «explosivas», «de guardarropa», «de carnaval» (Bauman, 2005),<sup>3</sup> revelan una socialidad que no hace más que sugerir la existencia de una sociedad fragmentada, donde «la sociedad» como representación imaginaria que contiene la totalidad de las variedades y la cristalización de la mutabilidad de toda/cualquier «sociedad» (cf. Simmel, 1939) parece imposible. La socialidad revela un tipo de sociedad sometida al suceso, a la situación, líquida, porosa, ambigua, en perpetuo estado de devenir ¿Qué tiene que ver el aparato escolar moderno con esta socialidad, que nada más permite sospechar como fantasía de un orden anterior a la «sociedad»? Y sin embargo, la escuela también es comunidad; pero una comunidad depósito (transitorio y a la vez cotidiano, repetitivo), demasiado territorial (aunque también licuada y porosa). Como en toda comunidad, la comunicación se hace palmaria, demasiado

3. Z. Bauman se refiere a las «comunidades explosivas» como aquellas que «necesitan que la violencia surja y que siga existiendo. Necesitan enemigos a quienes amenazar con la extinción y enemigos a quienes perseguir colectivamente, torturar y mutilar» (Bauman, 2005: 204). Son comunidades «de guardarropa» porque «necesitan un espectáculo (que ha reemplazado a la "causa común") que atraiga el mismo interés latente de diferentes individuos, para reunirlos durante cierto tiempo en el que otros intereses son temporariamente dejados de lado o silenciados». Son «de carnaval» ya que «ofrecen un respiro temporal del tormento de la solitaria lucha cotidiana» (Bauman, 2005: 231).

evidente. Como en otras comunidades posmodernas (salvo las «explosivas») ya no hay relación amigo/enemigo entre comunidades totalizadoras que articulan una identidad; hay escenas y relaciones conflictivas múltiples en su interior, sin ningún enemigo externo que vertebré la identidad comunitaria.<sup>4</sup>

Finalmente, es notable la preocupación creciente (debido a hechos concretos en y contra las escuelas) por la violencia. Esto hace que necesitemos reflexionar más a fondo sobre la violencia como modalidad de comunicación. Frecuentemente oímos hablar de «violencia social» para aludir a ese clima que se vive hoy en nuestras sociedades, acentuado por el paso espeluznante de las dictaduras primero, y del neoliberalismo después. Sin embargo, la misma idea de «violencia social» puede confundirnos. La violencia social alude a la violencia *normalizadora* (que pone en su lugar los cuerpos para que el orden social restablezca su propia ley) o a la violencia *alteradora* (que ocurre en los momentos en que cambia la naturaleza del lazo social). A lo que asistimos hoy es a un período de violencia *generalizada* (cf. Lewkowicz, 2004). En ella se hace audible la espectacularización mediática en torno a la «seguridad», pero fundamentalmente se manifiesta el agotamiento de la figura del semejante. «Una demanda tan inespecífica como la seguridad, muestra cuán indeterminada es la amenaza, cuán cualquiera es el otro del que procede la inseguridad» (Lewkowicz, 2004: 67-68). Por eso la violencia generalizada es la contingencia absoluta del choque, no ya de todos contra todos, sino de *cualquiera contra cualquiera*.

La emergencia de la violencia de cualquiera contra cualquiera, especialmente como entramado de la comunicación urbana, hace evidente otro problema en la comunicación: el problema del miedo. El miedo al exterminio y el miedo a dejarse estar como constitutivos de la comunicación. Miedo a que la escuela borre las identidades callejeras, por ejemplo, o a que la conflictividad y la complejidad deje en un segundo lugar

4. Hace setenta años, el pedagogo Saúl Taborda observaba la extenuación de la relación amigo/enemigo para comprender a la comunidad políticamente, más allá del Estado burgués. A poco de comenzado su ensayo *El fenómeno político*, Taborda calificaba de propicia la reaparición de lo infrahumano, a través de actitudes instintivas, desesperadas y violentas (cf. Taborda, 1936: 66). Enseguida cita a F. Engels (en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, obra de 1884) para rescatar la idea según la cual el Estado es un reconocimiento de las contradicciones y antagonismos irresolubles e irreconciliables; un conflicto originario que se perpetúa y que la comunidad no puede resolver (cf. Taborda, 1936: 67-68). Un reconocimiento que asume, y a la vez esconde, ese antagonismo; que lo eufemiza y lo soslaya a través de la fantasía de la «sociedad».

la «auténtica» identidad docente. Es posible sostener que el miedo y la violencia son condiciones generalizadas de nuestra experiencia.

En medio de estas diversas problemáticas, necesitamos asumir los múltiples significados de la escuela actual:

- La escuela como espacio donde se hace visible una «cultura» compuesta por diversos rituales, rutinas, posiciones, gestos, metáforas, distribución de espacios, circulación en ellos, emblemas, símbolos, ritos instruccionales, ficciones, soportes mitológicos, prácticas extradiscursivas, ceremonias, banderas, cánticos e himnos, rangos y prestigios, diplomas, certificados, marcas, apelaciones, manejos de ruidos y silencios. Todo ello relativamente articulado en una configuración social que es significativa.
- La escuela como microespacio social: en ella se establecen, se obturan o se posibilitan determinadas relaciones sociales (en este caso, educativas) y se sitúan y visibilizan las relaciones, las pugnas, las desigualdades, las movilidades o las exclusiones y discriminaciones propias de la vida social contextual. Por eso, también es una «ventana de la sociedad» y un espacio donde la conflictividad, el malestar y las expectativas sociales se introducen por las ventanas.
- La escuela como espacio de pugna por el sentido del mundo, de la vida y de la experiencia subjetiva, en tres dimensiones. Una, la de lucha por el significado de la alfabetización (entendida como proceso básico de leer y escribir). Otra, es la de combate hermenéutico (el «aula es una arena simbólica en pie de guerra», McLaren, 1995: 260), en cuanto existen interpretaciones de la experiencia y del mundo que pugnan entre sí y existen modos «desbordados» de interpretación, según la hermenéutica del «discurso del orden». Finalmente, la otra es la dimensión de pugna por imponer determinado modo de subjetividad (como zona de articulación entre lenguaje y experiencia) sobre otras posibles.
- La escuela como microesfera pública, donde se expresan los desencuentros, los conflictos y las zonas de fractura discursiva. Una microesfera pública donde se ejerce la ciudadanía y la acción social y en la que irrumpen controversias aparentemente no violentas, eufemizando los conflictos o disputas por el poder. Pero precisamente en esa conflictividad discursiva, los sujetos se forman como tales, donde la dispersión discursiva debería ser privilegiada frente a las pretensiones monolíticas de la escolarización y las for-

mas de neodisciplinamiento, así como frente a los discursos pedagógicos normativos.

### 3. Los espacios mediaticotecnológicos

En los espacios mediaticotecnológicos adquieren relevancia dos conceptos centrales: el de cultura mediática y el de tecnicidad, para comprender las transformaciones culturales que se producen respecto de comunicación/educación.

Como sostiene María Cristina Mata, el concepto de *cultura mediática* alude a un diferencial de poder: a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios de comunicación de masas. La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera *desde dentro* de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de «recepción», «audienciación» o del carácter de «público», «consumidores» o «usuarios» de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social.

La *tecnicidad*: es un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad (cf. Martín-Barbero, 1990). Este concepto permite alejarnos de considerar a la técnica como algo exterior o como vehículo, para entenderla como articuladora de los procesos de apropiación cultural. La técnica, entonces, no posee «efectos» instrumentales y lineales, 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 y en las formas de producirse la experiencia social.

Pero, en particular, nos interesa señalar los diferentes modos de comprender lo comunicacional/educativo en los espacios mediaticotecnológicos. Lo comunicacional/educativo se produce como *forma ligada al consumo cultural*. Las nuevas ramas de las industrias culturales de tipo multimedia alteran de manera sustancial el desarrollo de las capacidades intelectuales y el acceso a la información por parte de niños y jóvenes en edad escolar (cf. Hopenhayn y Ottone, 2000). Este nuevo ciclo expansivo y diversificado de la industria y el consumo cultural es importante porque aumenta el acceso a la información a segmentos menos incorporados a la modernidad. Pero también es clave porque el receptor es, mu-

chas veces, consumidor y productor a la vez (o cuando menos, un consumidor activo o procesador de información); porque está obligado a desarrollar habilidades intelectuales para poder manejar y absorber los nuevos bienes culturales; y porque debe aprender a discernir y seleccionar entre una gama muy amplia de oferta formativa e informativa.

La cultura se hace parte de un mercado –el mercado de mensajes, o de intercambio simbólico– en el que los productos son de rápida obsolescencia y pasan de una mano a otra y de una ciudad a otra al compás de la innovación tecnológica e informativa. La información se hace tan accesible, inmediata, variada y detallada que en todos los puntos de salida se tiene acceso a la visión de conjunto. La cultura se abre en su posibilidad de diálogo continuo en todas direcciones, descentrando sus emisores y sus receptores. El impacto sobre la identidad es incierto, pero puede conjeturarse que ésta se vuelve, para la mayoría de la gente, una recreación permanente mediante relaciones dinámicas con las otras tantas identidades que vemos en acción a través de los medios de comunicación de masas, las redes informáticas y los múltiples referentes que van y vienen por la ciudad y por la aldea global (Hopenhayn y Ottone, 2000).

Lo comunicacional/educativo acontece como *producción de modelos de interpretación*. Luciano Gallino habla de *modelos mentales*, que son mediados por los medios. Los modelos mentales, aunque son alimentados por elementos naturales de la condición humana, son mayoritariamente productos de la cultura; la contribución personal del actor es normalmente mínima. El sujeto está inmerso en un fluido de modelos mentales elaborados por generaciones precedentes o emergentes de la interacción de otros innumerables actores sociales. Incluso el cuerpo puede comprenderse sólo a través de los modelos mentales propuestos por la cultura (cf. Gallino, 1990: 47-48).<sup>5</sup> De los distintos modelos mentales, Gallino tratará especialmente acerca de los *esquemas interpretativos*, con especial interés en los *esquemas de situaciones*, definidos por E. Goffman con el concepto de *frames*.<sup>6</sup>

5. Los modelos mentales son representaciones que de vez en vez pueden asumir forma de imágenes, proposiciones o estructuras analógicas profundas (Gallino, 1990: 47).

6. Los *frames* son definiciones de una situación, construidos de acuerdo con principios de organización que gobiernan los acontecimientos –al menos los sociales– y nuestra implicación subjetiva en los mismos. Los *frames* tienen generalmente su origen externo al actor social; están elaborados transindividualmente por la cultura –más bien los primarios emergen del inconsciente colectivo– para ser después seleccionados, cuando son necesarios para usos individuales, por la estructura social, es decir, por la posición en que el actor está colocado dentro de la misma (Gallino, 1990: 50).

La sociedad mediatizada ha introducido mutaciones radicales en la producción y circulación de los *frames*. Ha revolucionado su ecología. La mayor parte de los *frames* ahora circulantes en la mente de cada actor social están sistemáticamente contruidos y difundidos por alguna tecnología específica. Los actuales *frames* (como esquemas interpretativos mediados por los medios) —elaborados mediante refinadas técnicas de proyecto y construcción— tienen como fin establecer un orden simbólico reflectante de: (i) el orden politicoeconómico mundial, y (ii) los intereses autotéticos de la tecnología mediática (cf. Gallino, 1990: 51).

Lo comunicacional/educativo se produce como *desencadenante de alfabetizaciones múltiples*. Así como el aprendizaje de la lectura y la escritura (la alfabetización) permitió en la modernidad que el hombre pudiera incorporarse al dinamismo social, económico, científico y productivo de la nueva sociedad, en la actualidad se está produciendo un proceso similar. Los medios y las nuevas tecnologías estarían provocando una novedosa «alfabetización múltiple». Ellos elaboran, ponen en circulación y distribuyen nuevas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua* (como señala Peter McLaren), que trabaja de manera incesante y que no puede ser recortada, organizada y controlada por la escuela. *Múltiples y diferentes* modos de comunicación que, a su vez, suscitan *múltiples y diferentes* estructuraciones de la percepción, y esta coevolución produce *múltiples y diferentes* imaginarios, creencias, expectativas y acciones más o menos colectivos. El producto de estos procesos es lo que podríamos denominar *alfabetizaciones posmodernas*. Aunque el problema no es sólo del soporte o el aparato técnico, ni de los intereses económicos que puedan sostener esos equipamientos. Es cierto que ése es un problema central; pero, además, hay un problema que tiene que ver con las modificaciones subjetivas y perceptivas y las transformaciones culturales que esos equipamientos tecnológicos producen (cf. Huergo y otros, 2006).

Lo comunicacional/educativo sucede como *modelación de subjetividades e identidades*. En la cultura mediática actual, emerge un proceso de producción y modelación incesante de *modos de subjetividad*, cuestión que también impacta en la formación subjetiva a través de la instrumentalización del conocimiento, la separación entre conocimiento y liberación social y la valoración del conocimiento en términos de rendimiento inmediato en el mercado. Los medios concentrados presentan un modelo de conocimiento impregnado de «tecnologías morales»: un conjunto de técnicas, imágenes y prácticas para producir determinadas formas de valor, disciplina y conducta. Para algunos autores (como Pe-

ter McLaren) esto termina alentando y produciendo verdaderas «identidades de mercado», sobre la base de la zonificación y segmentación del espacio subjetivo, y también a partir de los dispositivos del *marketing*, que opera dividiendo la sociedad en segmentos o subgrupos (cada uno caracterizado por actitudes, comportamientos y estilos de vida) y produciendo deseos forjados por demandas de mercado. El mercado asume el lugar de vacancia de la política: produce primero un sujeto, que luego es el objeto de la interpelación ante la cual ese sujeto se reconoce.

El producto de este proceso es el desplazamiento de un sujeto y unas subjetividades ligadas a la megainstitución estatal hacia un sujeto integrado a las políticas de consumo. Las subjetividades encajan en la visión corporativa que pone énfasis en el libre mercado y en la lógica del consumo, que desprecia el fortalecimiento colectivo y la responsabilidad social en nombre del realismo económico, y cuyo ideal es el *consumidor feliz*. El efecto más inmediato y visible es una suerte de amnesia y de anorexia subjetiva. La formación de identidades de mercado y de subjetividades conformistas y consumistas, se produce pese a la existencia de productos aislados supuestamente «críticos» en la industria cultural (lo que, de paso, hace evidente que la industria cultural propone conjuntos textuales, y nunca mensajes aislados). Sin embargo, a menos que podamos trascender la idea de Marx y Weber de «coerción sorda» del mercado, no podremos comprender los nuevos movimientos sociales ni el futuro politicocultural posible.

Lo comunicacional/educativo se produce como *transformación de las percepciones*. Entre otras transformaciones, las nuevas tecnologías, la televisión y la teleacción descomponen ciertos sentidos del cuerpo. El cuerpo se encuentra en el resbaladizo umbral entre la habitualidad, por un lado, y la virtualidad por otro, donde el espacio adquiere un «sentido de posibilidad», desarreglador del «sentido de realidad». Pero, fundamentalmente, la metáfora del reloj digital propuesta por Carles Feixa (2003) nos proporciona una idea acerca de las percepciones en las generaciones jóvenes. El autor se vale de la evolución histórica del reloj como plataforma metafórica que permita interpretar los mecanismos utilizados en distintos lugares y momentos para medir el acceso a la vida adulta. El reloj digital supone una concepción virtual o relativa del tiempo, emergente con la sociedad postindustrial.

Las culturas prefigurativas —como las denomina Margaret Mead—, como en el reloj digital, instauran una visión virtual de las relaciones generacionales que invierten las conexiones entre las edades y se colapsan

los rígidos esquemas de separación biológica. Lo que, por otra parte, contribuye a pensar que «las formas mediante las cuales cada sociedad conceptualiza las fronteras y los pasos entre las distintas edades son un indicio para reflexionar sobre las transformaciones de sus formas de vida y valores básicos» (Feixa, 2003). Con la emergencia de la tecnocultura, la medida del tiempo se hace mucho más precisa y ubicua (hay una omnipresencia de los relojes) pero, al mismo tiempo, más relativa, descentrada y ambivalente. Una de las características del tiempo digital es que permite reprogramar constantemente el inicio, final, duración y ritmo de una determinada actividad: se crea un auténtico tiempo «virtual» cuya «realidad» depende del ámbito en el que se produce. Los vídeo juegos, por ejemplo, generan una espacialidad y temporalidad propias, que condicionan la percepción social de los actores. Según la terminología de Mead, en las culturas prefigurativas son los padres los que empiezan a aprender de los hijos, que reconocen un nuevo referente de autoridad, y dislocan las fases y condiciones biográficas que definen el ciclo vital, suprimiendo la mayor parte de ritos de transición que dividen las generaciones.

A su vez, el tiempo se desnacionaliza y pasa a ser cada vez más global. Las redes electrónicas digitales de alcance universal contribuyen a la sensación de que todos vivimos el mismo tiempo y de que todo sucede en tiempo real (como en el chat o las teleconferencias). Toda la tecnología (preferentemente lúdica como videojuegos, realidad virtual, etc.) crea tiempos simultáneos pero no continuos, es decir, crea una simultaneidad completamente artificial. No existe ni el pasado ni el futuro, sino únicamente el presente. Se trata, en definitiva, de una visión «virtual» de la edad que fomenta el «nomadismo social», un proceso no unívoco de entrada y salida de la juventud, el constante tránsito e intercambio de los roles y estatus generacionales.

Lo comunicacional/educativo ocurre como *producción de un nuevo «mundo común»*. Los medios y las nuevas tecnologías de información y comunicación han producido cambios de tal magnitud que lleva a los más optimistas, como Maffesoli, a considerar que Internet es «la comunión de los santos» posmoderna, donde el posmodernismo es la sinergia entre lo arcaico y el desarrollo tecnológico. Una «comunión de los santos» que, con la llamada «sociedad de la información» (o, mejor, «del conocimiento»), produce la sensación de un nuevo «mundo común». Pero el crecimiento de esta macroesfera pública se encuentra con dificultades para trabajar la comprensión en la «sociedad del conocimiento»; una dificultad propia de las industrias culturales mediáticas que se extiende a las nuevas de tipo multimedia.

¿Qué ocurre con la comprensión del mundo y de la vida? La comprensión, decía Martin Heidegger, abre al hombre un campo de posibilidades para vivir. Cuanto más se crece en la comprensión del mundo que nos rodea y de la propia vida, mayores pueden ser los alcances de nuestra libertad. La comprensión, en este sentido, es algo similar a la lectura (y a la escucha, según Gadamer). Como en ella, comprendemos a partir de cosas y hechos que ya hemos comprendido en el transcurso de la existencia; y también lo hacemos a partir de ciertos modelos culturales que nos permiten comprender la vida y el mundo (cf. Huergo, 2005a). Los grandes medios, sin embargo, no parecen alentar nuevos modos de comprensión ni proporcionar elementos para resignificar los «viejos».

Lo comunicacional/educativo acaece, finalmente, como *producción específica de estrategias educativas*. En las estrategias específicamente educativas de los medios concentrados se observa, por lo general, una lamentable recurrencia al «estatuto» de lo educativo que tiene como consecuencia la escolarización de toda producción supuestamente «educativa», donde se reproducen las características propias de la lógica escritural, de la racionalización argumental, de la/s disciplina/s, del educando oyente, en definitiva, de lo que Freire llamó la «educación bancaria».

Caben aquí unas pocas reflexiones sobre el espacio mediaticotecnológico comunitario, popular, alternativo (aunque pueda ser considerado como espacio sociocomunitario). Una de las cuestiones más notables de los medios comunitarios es cierta continuidad de una concepción de lo comunicacional/educativo como una cuestión ligada a la emisión de mensajes «concientizadores», sin alcanzar a percibirse ni el carácter iluminista de esta idea, ni el potencial de trabajar las interpelaciones mediáticas como conjuntos textuales (y no como producción de mensajes, aunque éstos fueran «propios»).

Por otra parte, en este tipo de medios cabe una interrogación: ¿qué significa hoy «lo popular» en los medios comunitarios? Esto, habida cuenta de la descompostura de las teorías bipolares y meramente clasistas de la sociedad, y de la emergencia y el reconocimiento de las diferencias y antagonismos socioculturales. En todo caso, al menos para nosotros, los medios comunitarios y populares necesitan profundizar sus acciones de investigación y reconocimiento de públicos, consumos y recepción. También cuestionar sinceramente la persistente interpelación al «pobre», como una categoría totalizadora pero que, además, puede contener una matriz de reconocimiento que subestime las potencialidades de los sectores populares como actores protagónicos de su propia liberación y de la construcción de poder popular.

#### 4. Los espacios sociocomunitarios

Incluimos aquí una multiplicidad de espacios y experiencias tales como las que se producen en las organizaciones populares, los movimientos sociales, los agrupamientos juveniles, sean en su forma «tribalizada» o en sus versiones culturales más organizadas, los medios comunitarios (en cuanto «comunitarios»), los nucleamientos que se definen en torno a las diferencias de género, sexuales, religiosas, étnicas, generacionales, laborales, etc., las organizaciones que surgen por la experiencia de desprotección social, incluso las que emergen en la vivencia espontánea y cotidiana de la ciudad. Muchos de estos espacios se relacionan con las «reformas» neoliberales (desmantelamiento del «Estado garante» y desregulación del mercado, hiperdesocupación, aparición de comedores populares, de movimientos de trabajadores desocupados, de «escuelas» populares, etc.) y con el crecimiento inusitado de lo sociocultural frente al espacio dejado por la crisis de las instituciones formadoras de sujetos. En definitiva, los espacios sociocomunitarios crecen ante la crisis de los contratos sociales globales y de la experiencia de «cuerpo social».

Este proceso produjo también un corrimiento automático de las ONG, que crecieron en el período neoliberal, hacia un espacio donde se hicieron visibles aquellas que sólo perseguían intereses mercantilistas, distinguiéndolas de las que trabajaban en torno de «valores» propios de lo comunitario, como la solidaridad, la colaboración, quizá la transformación social, etc. En definitiva, este período y estos escenarios se caracterizan por la emergencia de la *comunidad* (Bauman, 2003a; 2005) y de la *socialidad* (cf. Maffesoli, 2004).

La modernidad creó los conceptos de «contrato social», de «cuerpo social», donde «lo social» era algo profundamente racional. El contrato es el *summum* de esa racionalidad. El objetivo de las instituciones fue macroscópico, absolutamente racional, organizado. La *socialidad*, en cambio, suele exceder el orden de la razón institucional, y se presenta como trama que forman sujetos y actores en su lucha por horadar el orden y rediseñarlo, pero también en sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones. Es el lugar de emergencia de los movimientos que desplazan y recomponen aquello que se define como «contrato social» o «cuerpo social», y de emergencia de las identidades de los distintos actores. Es decir, está constituida y regida más por una lógica de lazos sociales, que por el orden racional de los contratos globales. Ahora aparentemente asistimos a un retorno de las tribus que fueron marginales. Estamos frente a una organización de la sociedad en tribus. Lo que

antes era marginal se ha vuelto central.<sup>7</sup> ¿Será hora de aceptar la hipótesis según la cual el individuo moderno (invención de la modernidad caracterizada por el «ser alguien» y por la «salvación individual») llegó a un punto de saturación? (cf. Maffesoli, 1990). En la tribu yo no existo por mí mismo; es el otro quien me crea: lo social deja lugar a la socialidad.

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. Pero la tribu no debe pensarse como un lugar de comunicación armoniosa, sino como un espacio de «armonía conflictiva», con su aspecto salvaje, emocional, contagioso, ritual, precario y cambiante; posee una suerte de tolerancia infinita, pero, al mismo tiempo, y como contrapartida, puede generar una intolerancia rabiosa. Las identificaciones son de borde y ocurren al borde, pero en el centro de la escena. La formación subjetiva se localiza principalmente en los múltiples y diversos espacios comunicacionales comunitarios.

Pero ¿qué sentidos tiene la *comunidad*? A primera vista, «comunidad» en este tiempo significa un orden de lazos microsociales que se producen alrededor de la colaboración, la solidaridad, la construcción común, la simple supervivencia o la protección. Sin embargo, resulta notable la proliferación de discursos sobre la «comunidad» que ponen énfasis en la peligrosidad, la violencia y la degradación de las culturas callejeras infantiles y juveniles, como formas que caracterizan lo comunitario.

Emergen aquí ciertas pugnas sobre el sentido de la «comunidad», en su interior y para las mismas organizaciones comunitarias. Por un lado, sentidos que ligan a lo comunitario con la cultura comunal y, por otro, sentidos que lo ligan a la cultura callejera. De manera que se hace posible una distinción conceptual entre lo «callejero» y lo «comunal». Tales denominaciones designan dos tipos de enlazamientos sociales, que se evidencian como relativamente contrarios en la medida en que el imaginario hegemónico los ubica en la formación social. Si bien ambos se articulan con residuos culturales no

7. Dice Michel Maffesoli: «Puede tratarse de tribus sexuales. Hay una multiplicidad de tribus sexuales que se muestran y se afirman: bisexuales, homosexuales, heterosexuales, etc. Pero también puede tratarse de tribus musicales (teño, góticos, metal), artísticas, deportivas, culturales, religiosas. [...] Se trata, en realidad, de un proceso transversal. Allí donde el hombre moderno había instalado un cuerpo social absolutamente homogéneo —la República, única e indivisible—, nos encontramos hoy con una especie de fragmentación».

modernos, por «callejero» se entiende cierta emergencia de lo bárbaro, lo desordenado, lo anómalo, construido como objeto de «pánico moral» (como, por ejemplo, las bandas juveniles); mientras que lo «comunal» designa modos comunitarios de agruparse y de presentarse públicamente, por parte de sectores perjudicados o invisibilizados por los modos neoliberales del contrato social (como, por ejemplo, los desocupados). De cualquier modo, ambos son objetos de diferentes modos de represión.

Sin embargo, hay un sentido de la «comunidad» relacionado con nuevos modos de la politicidad. Cuando Bauman (2003: 46) presenta la metáfora del peregrino, algo que él considera licuado en nuestra época, dice que el peregrino (cuya existencia está signada por la insatisfacción con el «aquí y ahora») adquiere su sentido junto con el mundo, y cada uno a través del otro: el peregrino le otorga sentido al mundo y el mundo le da sentido al peregrinar. Todo peregrinar, como experiencia generada por la distancia con lo deseado, es una anticipación de la transformación del mundo. La crisis orgánica nos ha hecho palpable, en múltiples movimientos sociales y organizaciones populares, el hecho de que muchas «viejas» formas que están muriendo se refiguran en «nuevos» impulsos de lo que no termina de nacer.

Por otra parte, en nuestras prácticas de comunicación/educación en espacios sociocomunitarios hemos observado tres cuestiones respecto del problema del poder y la hegemonía. Una cuestión es la referida a la importancia otorgada a la comunicación/educación en la construcción de poder popular. Frecuentemente esto revela una suerte de «optimismo» pedagogicocomunicacional, en el que pareciera que las acciones particulares de comunicación/educación popular y liberadora, llevan a la liberación de toda la sociedad. La segunda cuestión es el sentido otorgado a «lo político» en las organizaciones y movimientos sociales. Pareciera que, en general, «lo político» tiene que ver con la construcción de poder popular, pero según dos alternativas diferentes. Para algunos, construir poder popular es quedar por fuera de una serie de organizaciones e instituciones que conforman el Estado (ya que esto está anudado a la idea de corrupción) y entonces, aquí construir poder popular es construir un contrapoder. Para otros (y tal vez simplificando las cosas), construir poder popular es debatir, luchar, pelear, construir el espacio público incluso a través o fundamentalmente del diseño y del desarrollo de las políticas de Estado. Es decir que «lo político» alude a que la construcción de «otro país» desde los pobres tiene dos sentidos: los pobres tienen que

estar aislados del Estado o los pobres tienen que disputar la hegemonía del Estado. Desde esos dos sentidos se diseñan las estrategias y se llevan adelante las acciones de comunicación/educación.

Aquí aparece una tercera cuestión, que es la relación de comunicación/educación con la hegemonía. Por lo general, hemos observado que las organizaciones populares poseen una autoimagen y autopercepción de «pureza» respecto de la «impureza» del poder. La formación discursiva hegemónica divide en dos campos la sociedad en cuanto referente empírico y ubica del otro lado de una frontera imaginaria a los «marginados», a los pobres. Frecuentemente la interpelación al sujeto «pobre», sumada a la desconfianza moral sobre el poder «impuro», hace que las organizaciones acepten y asuman el lugar de marginalidad. Con lo que, por un lado, hacen el juego a la hegemonía aceptando la ubicación en que se los emplaza y, por otro, trabajan a favor de su propia dominación. De manera que las estrategias de comunicación/educación tienen el sentido de meras acciones autorreferenciales y contribuyen a reforzar la automarginación de algunas organizaciones populares.

Es notable cierta oscilación conceptual acerca del sentido o el horizonte político (o geopolítico estratégico) de la comunicación y de la educación. Por un lado, continúa teniendo fuerza la crítica a la idea de «comunicación/educación para la dominación», ligada a la modernización, a las innovaciones tecnológicas, a ciertas movilizaciones psicológicas caracterizadas como «manipulación», «domesticación», «invasión» o «imposición», resignificada a partir de los procesos de globalización. Por otro lado, se opone a esa idea la «comunicación/educación para la liberación», esa que se realiza con los oprimidos, como un aspecto de la lucha política, ligada a procesos de concientización, reforzando una percepción de bipolaridad sociopolítica.

Sin embargo, también es significativa la preocupación en organizaciones y medios comunitarios y populares por la ligazón entre comunicación/educación con los nuevos sentidos de lo político en la cultura. Esto emerge en novedosas reflexiones y desarrollos sobre las perspectivas de género y de identidades sexuales, sobre la refiguración de las culturas campesinas y aborígenes y del mundo rural en general (debido a los procesos de globalización), sobre las relaciones entre organización, práctica y subjetividad, sobre los límites de la concientización y el reconocimiento de un diálogo cultural que media al diálogo político. Pero sobre todo, se observa en ciertas búsquedas de nuevos sentidos de «lo popular» en la cultura y en las estrategias políticas (y esto incide en el crecimiento del interés por desarrollar desde una perspectiva político-

cultural las estrategias de comunicación/educación popular). En particular es llamativo el movimiento y cierta reflexividad producida en los espacios juveniles, sean éstos organizados o no. En especial, la percepción a tientas de nuevas formas de lo educativo, de lo político y de la militancia (liberada de sus ecos militares basados en la disciplina) en los espacios comunicacionales juveniles, ligados a la producción mediática y a la creación artística no elitista (cf. Morawicki, 2006).

#### Excursus: los expulsados, un nuevo desafío para comunicación-educación

Quisiera advertir sobre algunas claves para pensar comunicación/educación en situaciones de expulsión social. Frecuentemente la supuesta multiculturalidad aceptada en el discurso, suele anudarse a la desigualdad y a la exclusión social y ciudadana, que en el momento actual se radicaliza bajo la figura de la expulsión.<sup>8</sup> La materialidad de la expulsión (o de esa situación que hace que el clandestino no sea el que esté ni adentro ni afuera) se manifiesta en los nuevos campos de exterminio europeos (cf. Agamben, 2002), sean éstos físicamente delimitados (con alambrados de púas, barreras, rejas), pero también en los «campos» latinoamericanos, diseminados y calando en todos los espacios sociales. Lo que en un lado del Atlántico es delimitación (pseudoinvisible materialmente y difusa desde el punto de vista jurídico), del otro es extralimitación (indeterminación, incertidumbre e hipervisibilidad a la vez).

«La expulsión es un tipo de realidad en la cual un término no queda incluido ni siquiera en los márgenes de una sociedad.» Los excluidos actuales ni siquiera son desplazados hacia los márgenes; «si el modo de exclusión de la locura era la reclusión, el modo de exclusión de los no consumidores es la expulsión» (Lewkowicz, 2004: 79-80). Si de los sitios de reclusión (localizados institucionalmente) no se puede salir, los expulsados de la red social (esparcidos en los intersticios de la sociedad) no pueden entrar. Si la reclusión supone un dispositivo de rehabilitación y custodia, la expulsión prescinde de esos sistemas, de modo que los expulsados están *entre nosotros*, pero de todas maneras fuera de nuestro

8. En Europa, en la figura de los «centros de permanencia temporaria»; pero en América Latina, en las escenas de expulsión que atraviesan toda la sociedad. El clandestino europeo, que puede terminar habitando el «espacio de excepción» (véase Agamben, 2002), no tiene demasiados parangones con el clandestino latinoamericano.

mundo. Nadie parece interpelar a estos sujetos, sino sólo su comunidad «nuda» (cf. Agamben, 1999).

Si los sujetos ya han sido expulsados, no son, para decirlo de alguna manera, existentes en el territorio del Estado, desde el punto de vista jurídico. Como en los centros de excepción que analiza Agamben, parece que su existencia física hubiese sido separada de su estatuto jurídico. Si el «campo» es el lugar en el que, en cuanto espacio de excepción, no residen sujetos jurídicos sino meras existencias, en ese caso estamos en presencia de un «campo», en el que las personas permanecen allí en tanto «nudas vidas», privadas de todo estatuto jurídico (cf. Agamben, 1999; 2002). A diferencia de lo que ocurre en los centros de excepción, esta situación de los expulsados, pero retenidos, se desparrama en la totalidad de nuestras sociedades. Ellas o ellos son vida desnuda ante el poder soberano. Sólo en el conflicto, en la ruptura de este confinamiento, reside la posibilidad que tienen estos sujetos de volver a hablar. La subjetividad expulsada, en definitiva, no es siquiera subjetividad instituida, sino desnudez, una laguna en la formación subjetiva relativa a un «nosotros social», una sobrecarga de significados inscritos en sus cuerpos sin posibilidad de hablar.

El dictador Videla, en Argentina, utilizó una frase terrible para designar a los desaparecidos: «Ni vivos ni muertos; están desaparecidos». Ese arquetipo se prolonga y reproduce hoy en los expulsados. Unos y otros, despojados de visibilidad (a pesar de la espectacularización mediática) y despojados de ciudadanía (de propiedad y de libertad); ambos, objetos de pánico moral. En ambos el soberano hace gala de su poder biopolítico frente a la vida desnuda. Sin embargo, los cuerpos hablan; y, al hablar, evidencian la fisura del capitalismo en la periferia, imposible de suturar. Y sus formas de hablar pueden ser pensadas como «puntos de entrada» a la red social: las escuelas públicas o las experiencias de «escuelas populares», así como los movimientos sociales y las organizaciones populares, son esos umbrales por los que los expulsados hablan de una entrada a la red, con la condición de que imaginemos otra red social y otras modalidades de su articulación.

La otra cara de la expulsión es la exclusividad. De «este lado» de la frontera imaginaria (efectivizando física o materialmente su límite) aparece el fenómeno de la «comunidad privada», en el sentido de privada de la comunidad. Paradoja formadora de subjetividades... Barrios cerrados, *countries*, tierras de acceso prohibido para la comunidad; «comunidad privada» en el sentido de privación de lo comunal (cf. Lewkowicz, 2004). Imaginaria o físicamente, lo que vertebra la comunidad es una exacerba-

ción subjetiva del conflicto; lo que la vertebra es el miedo: miedo a «dejarse estar» (al atraso, a la pérdida del progreso, al despojo de un «patio de objetos»), de un lado; miedo al «exterminio» (forma definitiva de la expulsión), del otro. La peligrosidad del otro hace que el otro sea construido como anómalo. Y hace que la socialidad se mueva en sentidos inversos: mientras crece en el interior de la comunidad, se pierde en la vida comunal (hasta el punto de no querer saber nada con/del otro). Es en la médula de este doble sentido inverso, de este discurso de un nuevo orden (un discurso que ya no piensa, sino que se defiende; ya no toma activamente un real, sino que desestima ese real en favor de su propia consistencia interna), de donde se produce la formación subjetiva.

De manera concomitante, el efecto de abandono y de expulsión del pensamiento propio y la persistente adhesión al pensamiento central como sustento del análisis social, hace que lo que es hipervisible, frecuentemente se invisibilice en ciertas «ciencias sociales» academicistas latinoamericanas; una vez más, el pensamiento propio también es expulsado del «pensamiento», retenido sin poder hablar. De este modo, muchas de las estrategias de comunicación/educación también reformulan otras tantas estrategias centrales, acallando o soslayando el espesor de los bordes sociocomunitarios y el ensanchamiento del campo de comunicación/educación hacia las zonas de expulsión.

## 5. Las prácticas de comunicación/educación

El término «práctica» alude tanto a un proceso como a la acumulación lograda en él que, más que un resultado, es una asimilación o apropiación. También designa un uso continuado y durable; en este sentido está relacionado con lo habitual y lo acostumbrado, así como también con lo tradicional. Cuando Pierre Bourdieu aborda el problema de la práctica sostiene, en principio, que ella es producida por el «habitus» (cf. Bourdieu, 1991). El «habitus», para Bourdieu, más que con la intervención racional o la acción, tiene relación con la interiorización de la exterioridad. Las estructuras internalizadas, a su vez, actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y también de representaciones.

Las prácticas, además, cargan con una historia incorporada y naturalizada; en ese sentido, olvidada como tal y actualizada en la práctica. En los sujetos, entonces, hay una especie de «inversión» práctico que está condicionado por el orden cultural (objetivo) y que crea disposicio-

nes subjetivas. Es preciso resaltar que Bourdieu utiliza el término *investissement*, esto es: «inversión/inmersión» en el juego (*enjeu*) práctico: el sujeto está invirtiendo, en sentido económico, y a la vez está inmerso en él, en sentido psicoanalítico. Las prácticas están investidas, y eso se pone de manifiesto, por así decirlo, en el complejo de dimensiones compuesto por *ethos*, *hexis* y *eidós* (Bourdieu, 1990: 154). La historia común está marcada por luchas y contradicciones y así se encarna en el cuerpo de manera durable (*habitus*), creando disposiciones permanentes que son principios de la práctica y están gobernadas por un control históricamente interiorizado y por determinados valores (*ethos*). Esto se manifiesta tanto en lo más concreto del punto de vista corporal: el gesto, la postura, el temple, el «llevar el cuerpo» (*hexis*), como en los modelos de interpretación y comprensión de la experiencia y de la vida (*eidós*).

Además, los sujetos de las prácticas desarrollan un «saber» o cierta conciencia práctica acerca de las condiciones de su obrar y de la vida, que no pueden expresar discursivamente; dice Bourdieu que el sujeto, a nivel del cuerpo, *crea* en lo que juega. Esto le permite desenvolver su quehacer cotidiano rutinario y esa rutina conlleva el sostenimiento de una sensación de «seguridad ontológica», es decir, una certeza y confianza sobre su ser, su hacer y su mundo, que son para él tales como parecen ser (cf. Giddens, 1995).

Las prácticas de comunicación/educación, en cuanto prácticas culturales, suelen ser tercas y frecuentemente representan la obstinación de lo sedimentado, que actúa como una lógica resistente a las transformaciones. Aunque esa resistencia «afirmativa» de lo que es, también opera como resistencia «negativa» frente a las acechanzas de ciertas innovaciones o seducciones de la dominación, como verdaderas «mañas de los oprimidos». En principio, queremos situar, analizar e intervenir en esas prácticas «leyéndolas» desde una óptica *espaciotemporal*.

Por otra parte, las prácticas de comunicación/educación «especializadas», adquieren sentido en un horizonte político. Sin embargo, están fuertemente condicionadas y mediadas. Sería posible sostener que las prácticas, en definitiva, se constituyen en la zona de mediación entre una *institucionalidad*, una *gramaticalidad* cultural y la *subjetividad* del agente de esas prácticas. Sin comprender las articulaciones entre esas tres dimensiones ubicadas en un espacio-tiempo, difícilmente podemos desarrollar prácticas de comunicación/educación con sentidos políticos transformadores (sean éstas de intervención o de investigación), sino que es posible que acentuemos el divorcio entre teoría y práctica o entre horizonte político y los mundos culturales en que aquél pretende con-

creción. Considerar y recuperar el espesor comunicacional/educativo de la práctica, significa comprender que en la mediación entre esas dimensiones es que se producen sentidos y significados, y que es en esa misma mediación donde se forman sujetos y subjetividades. Es la mediación, entonces, la que articula a la *comunicación* con la *educación*, y viceversa. Es precisamente en esas prácticas donde se decide la hegemonía.

### 5.1. *Espacio-tiempo de comunicación-educación*

Utilizar la propuesta de Hägerstrand (referida por Harvey, 1998: 236-237) –pese a sus limitaciones– en un acercamiento a los espacio-tiempos institucionales, organizacionales y cotidianos, puede brindarnos información sobre las experiencias biográficas de los actores de la comunicación/educación. Reconocer las «sendas» de vida en un espacio-tiempo (con sus rutinas y migraciones), las «fricciones de distancia» (y el costo de tiempo para superarlas), las «restricciones de conjunción» (como necesidad de coincidencia entre sendas individuales para concretar una «transacción» social), en el esquema geográfico de «estaciones» disponibles (lugares donde se producen ciertas actividades), determinando los «dominios» (las interacciones sociales que prevalecen), puede proveernos diversas informaciones sobre la cotidianidad y el sentido de las prácticas de comunicación/educación.

Sin embargo, en esa propuesta hay ciertas lagunas. Una de ellas es la ausencia de consideración del «espacio del cuerpo», en el que se ejercen distintos tipos de fuerzas, donde se aplican los dispositivos disciplinarios y normalizadores, donde se inscriben los significados; pero también donde se hacen palpables y consistentes las resistencias. Otra laguna es la falta de comprensión más amplia de las articulaciones espaciotemporales de los sentidos y de las formaciones sociales.

No nos podemos detener demasiado en este punto, pero, en principio, necesitamos observar que existen distintos sentidos del espacio. La comprensión de las tres dimensiones descritas por H. Lefebvre en su clásico estudio *La producción de l'espace* (Lefebvre, 1991) enriquece nuestro análisis. Él distingue entre las prácticas materiales espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación, que aluden, respectivamente, a lo experimentado, lo percibido y lo imaginado. Para lograr una mayor claridad y posibilitar cierta sistematicidad en la aproximación al campo, hace unos años hemos distinguido tres aspectos diferentes (redefiniendo la lectura de Lefebvre) desde los cuales es posi-

ble mirar el espacio (sea éste institucional educativo, mediaticotecnológico o sociocomunitario), que nos sirven para describir y analizar prácticas y estrategias de comunicación/educación:<sup>9</sup>

1. El espacio *diseñado* (lo prescriptivo): nos referimos al diseño arquitectónico, o las prescripciones y regulaciones espaciales, la distribución establecida o instituida en el mismo, las disposiciones espaciales y los equipamientos que las configuran, la regionalización establecida, los ejes, distancias y dominios espaciales, las sendas y estaciones prescriptas, etc...
2. El espacio *recorrido* (lo experimentado): hacemos referencia a las zonas, lugares o regiones que recorren o por las que circulan o en las que establecen diferentes tipos de relaciones los actores, más allá de los diseños o prescripciones en torno del espacio; comprende los diversos usos del espacio con distintos intereses, lo que frecuentemente no coincide con la finalidad del diseño de los espacios.
3. El espacio *representado* (lo percibido y lo significado): aludimos a los significados que los actores que recorren un espacio le otorgan al mismo, a sus zonas o regiones, además de los posibles significados y sentidos que se le atribuyen a esos espacios por actores que ni siquiera los recorren (es decir, los sentidos sociales y los significados de quienes no circulan o se niegan a circular por ellos).

Resulta clave observar y analizar aquí las cercanías y distancias, los encuentros y desencuentros, las continuidades y rupturas entre los tres aspectos del espacio considerado. Sin embargo, necesitamos comprender que en comunicación/educación el espacio no puede ser un «receptáculo vacío», sino algo mutuamente configurado por el(los) cuerpo(s) en el tiempo (cf. Waldenfels, 2005), que condicionan cada marcación temporal: el aquí, los ejes espaciales (arriba-abajo, izquierda-derecha), la cercanía y la distancia, el adentro y el afuera, la completitud y el vacío, etc. Los miembros del cuerpo actúan frecuentemente como «guardianes del pasado» que, en al *aquí* actual, se orientan gracias a un *aquí* habitual.

Por su parte, G. Gurvitch propone relacionar los sentidos del tiempo con formaciones sociales específicas (cf. Harvey, 1998:247-250). Su ti-

9. No hemos hecho tanto hincapié en lo imaginado (el espacio de representación).

pología nos permite reconocer la simultánea multiplicidad de tiempos que condicionan las prácticas y estrategias de comunicación/educación. Entre ellos: el tiempo (residual) *engañoso* (de la sociedad organizada de duración larga), el tiempo *errático* (de incertidumbre y marcada contingencia, donde prevalece el presente), el tiempo *cíclico* (como intento de disminuir la contingencia y acentuar la continuidad), el tiempo *anticipatorio* (de la innovación, la discontinuidad y contingencia del cambio), el tiempo *explosivo* (del fermento revolucionario y creador), etc.

La existencia espacial contiene una densidad temporal (cf. Waldenfels, 2005). Aquellas dimensiones espaciales y estos sentidos del tiempo imbricados, constituyen un punto de apoyo del proceso de producción de sentidos y significados, al que llamamos «comunicación», y en cierto modo son la matriz de formación de sujetos y subjetividades, que denominamos «educación».

## 5.2. La institucionalidad

A simple vista, la *institucionalidad* es una dimensión de los fenómenos humanos que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual (Fernández, 1994). La institucionalidad es una construcción de la experiencia social que se concreta bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas (explícitas o implícitas) y otras formas de regulación de los comportamientos sociales, como los sistemas de expectativas mutuas, la presión de uniformidad, etc. Estas formas culturales y psicosociales operan sobre los sujetos (los sujetan) al modo de marcos cuyos límites diferencian lo permitido de lo prohibido y dentro de los cuales —previa renuncia a parte de su libertad— manejan el grado de autonomía que su posición social u organizacional les tiene asignada.<sup>10</sup>

10. Si tuviera que referirme al peso de la institucionalidad, siempre recuerdo ese texto pionero (y movilizador) de Mario Kaplún, que recorrió muchos rincones de América Latina, donde comparaba los modelos de comunicación con los modelos de educación (Kaplún, 1996). Suele producirse una adhesión inmediata, por ejemplo entre los docentes, al tercer modelo: el que está centrado en los procesos y en la interacción entre las personas y su realidad. Sin embargo, los esfuerzos de construcción de lo «educativo» en ese sentido frecuentemente fracasan porque quedan librados a la mera voluntad, sin estimar suficientemente los condicionamientos institucionales para su desarrollo, ni la impronta de los propios *habitus* docentes.

Las instituciones no sólo son, cada vez (como sostenía René Lourau), las formas sociales visibles, desde el momento en que están dotadas de una organización jurídica y/o material, por ejemplo una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país. Ellas son y se fabrican a partir de la invisibilidad de una urdimbre simbólica, de un magma de significaciones imaginarias que autoriza su visualización. La institucionalidad es *la forma* que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, y es *el lugar* en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. Pero más que eso (siguiendo a Castoriadis, 1993) la institucionalidad alude a una red simbólica socialmente sancionada, que actúa como «ley» y «regla».

La institucionalidad, como un lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares. Como dimensión simbólica, la institucionalidad consiste en ligar o anudar determinados símbolos (o significantes) con determinados significados (representaciones, órdenes, incitaciones a hacer o a no hacer) y en hacerlos valer como tales. Es decir, donde hay «ápeiron» se impone «peras» (lo indeterminado es racionalizado por la determinación). Para hacerlo, opera sobre la base de una *lógica identitaria* que funda un «nosotros» y excluye a «otros». Ella fabrica la institución como posibilidad de coleccionar en un todo, en un conjunto (que es unidad idéntica consigo misma) que contiene/retiene las diferencias, de manera que quedan lógicamente eliminadas o indiferenciadas.<sup>11</sup>

En su tiempo de crisis, experimentamos un generalizado malestar en las instituciones. El tiempo de la modernidad en nuestras sociedades suponía la confianza en el Estado-nación, esa «megainstitución cuyo organigrama interno es el conjunto de todas las instituciones». Pero hoy asistimos al agotamiento del dispositivo institucional; «cada institución es un mundo aparte» y se autoconsidera «productora exhaustiva de los sujetos que necesita en la situación en que los necesita» (Lewkowicz, 2004: 43-46). Cada institución tiene el aspecto de un «pequeño mundo aislado», en ciertos sentidos se comporta como si fuera una institución total y autoengendra identidades imaginarias que se sostienen sólo en el interior de ese pequeño mundo aislado.

11. Esta *lógica identitaria* es soberana sobre dos instituciones básicas: el *legein* (componente del lenguaje y la representación social) y el *teukheim* (componente de la acción social) (cf. Castoriadis, 1993: 22).

### 5.3. La gramaticalidad

Por su parte, la *gramaticalidad*<sup>12</sup> cultural alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos actores; los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la acción específica de la organización o institución, produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo; pero también las formas de resistencia y de estratagema, más las tácticas y las «mañas» que burlan ciertos dispositivos y regulaciones, y que se refiguran a lo largo del tiempo y la experiencia acumulada. Con el concepto de «gramática institucional» se propone brindar un marco explicativo y de análisis para entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la vida organizacional o institucional; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

Uno de los rasgos de la gramaticalidad es la producción de «paradigmas raíces» (cf. McLaren, 1995: 149). Los «paradigmas raíces» sirven como guiones culturales que existen (porque han sido apropiados) en los docentes y en los estudiantes, que a su vez guían la cognición y orientan las experiencias aceptables. Pero el concepto puede ser extendido a otros espacios para comprender procesos que modelan las nuevas experiencias y los nuevos conocimientos. Entender la gramaticalidad de esta forma nos acerca al campo y los alcances de la «creencia» en las prácticas. La «creencia» (en el sentido de Bourdieu) resulta ser el tamiz a través del cual se resignifican (desde el posicionamiento de los actores) determinadas innovaciones. Por ejemplo, la «creencia» pedagógica (o mejor, escolar) suele recurrir a un orden anterior frente a los cambios comunicacionales o tecnológicos; mientras que la «creencia» mediática (o suscitada por la pertenencia a una cultura mediática) es un factor principal de resolución pragmática (no siempre feliz) de los nuevos problemas en los espacios educativos.

Sin embargo, la gramaticalidad, como una especie de guión cultural, se ve asediada por la emergencia de múltiples discursos o «culturas» que

12. El concepto lo derivó de la idea de «gramática escolar», noción acuñada por los norteamericanos David Tyack y Larry Cuban (Tyack y Cuban, 2001).

nada tienen que ver con ese guión o esos «paradigmas raíces» propios de una organización, y que frecuentemente desafían la seguridad de las creencias institucionales u organizativas, haciéndolos más caóticos, confusos y relativos.

### 5.4. La subjetividad

Más allá de otras concepciones, la idea de *subjetividad* que preferimos es la que alude a la articulación entre experiencia y lenguaje (cf. McLaren, 1998). Las experiencias son aquellos acontecimientos y conductas que se dan en las formaciones sociales, no aisladamente, sino como puntos en la trama de una cultura. Pero la experiencia está constituida por el lenguaje, por medio del cual la nombramos, pero a través del cual la hacemos posible o la obturamos. El lenguaje, a la vez que permite interpretar y actuar nuestra experiencia, es constitutivo de la subjetividad. El lenguaje no es algo abstracto, separado de la subjetividad, sino que es en el lenguaje donde nos subjetivamos, por así decirlo.

Expresado de otro modo, la subjetividad es el proceso de mediación entre el «yo» que *lee y escribe* y el «yo» que *es leído y escrito* (donde el yo depende siempre de un nosotros, de una pertenencia identitaria). La lectura y 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. Y las posibilidades de ampliación de la autonomía en las experiencias, de la transformación de la vida y el mundo, radican no tanto en la producción de «lenguajes» aislados del lenguaje (como si eso fuera posible), sino en la producción de espacios y escenas de comunicación/educación que posibiliten otro tipo de experiencias y otras formas de ser nombradas.

Pero ¿desde dónde somos «leídos y escritos» hoy? ¿Dónde y en qué lenguaje se produce el proceso de formación de nuestras subjetividades? ¿Cómo comprender la emergencia de subjetividades dispersas, inciertas,

fugitivas, contingentes? Y ¿qué pasa con la experiencia? ¿La experiencia está destruida en nuestras sociedades (como sostiene Giorgio Agamben) o es una de las notas centrales de la vida humana actual (como afirma Michel Maffesoli)?

Según Agamben, sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe: para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. «El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia» (Agamben, 2001). La poética moderna, de Baudelaire en adelante (hasta, decimos nosotros, las narraciones audiovisuales), no se funda en una nueva experiencia sino en una carencia de experiencia sin precedentes.

Pero para Maffesoli, en cambio, la experiencia se multiplica porque está ligada a la alteridad en la socialidad, esa orientación hacia el otro de las comunidades o de las tribus actuales. Es experiencia del otro, de su vivencia a través de mi propia vivencia. «La experiencia del otro funda la comunidad aun cuando ésta sea conflictiva.» (Maffesoli, 1990: 134). La experiencia se presenta como núcleo de este mundo común vivido (comunidad, tribu). Experiencia estética, sensible, de lo particular, que funda no sólo el conocimiento del mundo y de los otros, sino la ética posmoderna. Experiencia que acerca al «sentir común» y que reduce la polisemia de la vida social y la abstracción de «lo social» (cf. Maffesoli, 1990).

Prorrumpen un nuevo tipo de experiencia del espacio-tiempo, que a la vez es un conglomerado disperso de múltiples experiencias del espacio y del tiempo. Indudablemente una experiencia angustiante que es posible comprender como el encuentro entre el desarrollo inusitado y acelerado de la tecnología global y el ser humano cuyos sedimentos y seguridades aún son «modernos» (característica que, precisamente, le ha hecho crear esa tecnología que ahora lo acecha y angustia). La experiencia se produce en medio del desacomodo originado por el choque entre prácticas residuales y una cultura de la novedad incesante y de la obsolescencia instantánea.

Acaso, la idea misma de «educación» (como proceso de formación de subjetividades) tenga que estallar, así como ha estallado lo educativo en los escenarios socioculturales; así como hace tiempo ha estallado la idea de «comunicación». Es en medio de ese estallido donde tendremos que indagar de qué modos hoy se produce el juego (en el lenguaje y la experiencia) entre la *subjetividad instituida* resultante de las prácticas discursi-

vas dominantes y la *subjetivación* como aquellos procesos, generalmente colectivos, por los cuales se va más allá de las restricciones y los conformismos de la subjetividad instituida.

## 6. Los procesos (y las estrategias) de comunicación/educación

¿Por qué la educación posee una dimensión comunicativa, a la vez que la comunicación tiene un carácter educativo? ¿Es posible, en el contexto en que vivimos, proponer una noción del proceso comunicacional/educativo lo suficientemente abierta como para aproximarnos y comprender estos procesos complejos y conflictivos en este contexto del siglo XXI? Siempre a tientas, hace unos años que en nuestras prácticas, en nuestras reflexiones, en nuestras investigaciones y en la enseñanza estamos proponiendo un concepto comunicacional/educativo que quizá nos pueda dar respuesta. Un concepto que permite mirar o investigar los procesos de comunicación/educación que se producen en las prácticas socioculturales, como aquellos desencadenados por diversas formas de intervención o acción intencionada. De este modo, optamos por basarnos en la noción que propone la pedagoga mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos, que se inscribe en la línea de análisis político del discurso y en el concepto de «ideología» de Louis Althusser. Ella sostiene que «lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone» (Buenfil Burgos, 1993: 18-19). Para nosotros, ésta es una noción comunicacional de lo educativo, a la vez que una noción educativa de lo comunicacional. ¿Por qué es una noción comunicacional/educativa? Porque, como señala Michel Pêcheux, es en la figura de la interpelación donde se vincula el problema de la constitución del significado con el de la constitución del sujeto (cf. Pêcheux, 2003). Dicho de otro modo: la evidencia del significado hace evidente al sujeto.

Hablamos de un proceso que nace de una *interpelación*, una llamada a los individuos como sujetos. Ahora bien, las interpelaciones no juegan a la

manera en que lo hacen en el campo estrictamente político. La práctica política no reconoce los intereses a los cuales luego representa, sino que construye en la interpelación los intereses y los sujetos que dice representar. Si trasladáramos lisa y llanamente esto a lo comunicacional/educativo, estaríamos frente a modalidades de adoctrinamiento, de manipulación, etc. Cuando hablamos de «interpelación» en comunicación/educación, nos referimos a otro punto de partida: lo que Paulo Freire llamó el «reconocimiento del universo vocabular» de los sujetos a quienes les hacemos esa llamada. Necesariamente nuestro punto de partida (metodológico y político) es el *reconocimiento del mundo cultural*, considerando que la cultura no sólo es un conjunto de estrategias para vivir, también es el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo. Tampoco la cultura es una propiedad de algunos (que tienen que «concientizar» a los demás) ni es algo puro, ubicado en el pasado, que debemos conservar y recuperar. Pese a los esfuerzos en este último sentido, las culturas se configuran de manera multitemporal y según contextos geopolíticos diferenciados. Las culturas cambian en largos procesos que frecuentemente son conflictivos.

El *reconocimiento del mundo cultural* no habla sólo del conocimiento del mismo: obtener informaciones diversas sobre las culturas con las que trabajamos y sobre los modos en que se dan en ellas procesos comunicacionales/educativos. Informaciones tales como las prácticas socioculturales, las dimensiones espaciotemporales, la institucionalidad, la gramaticalidad, las subjetividades; pero también los cruzamientos en la vida cotidiana de la gran historia con las pequeñas biografías y de las grandes estrategias geopolíticas con las pequeñas tácticas del hábitat, las identidades operantes y los polos o espacios de identificación, los sentidos que se producen en las prácticas y los discursos, los modos de formación de sujetos y subjetividades, las formas que adquiere la socialidad y las maneras en que se expresa la sensibilidad, etc. Se trata de algo más complejo: de *reconocer* que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que nosotros, por así decirlo, sin necesidad de adoptar nuestra cultura para jugarlo; es decir, asumir como postulado la reciprocidad (cf. Bourdieu, 1991). Se trata de reconocerle su dignidad en este proceso. Pero ¿por qué? Primeramente, porque desde el punto de vista comunicacional necesitamos saber y reconocer quién es el otro con el que vamos a plantear el proceso de comunicación/educación, cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias, sus saberes, sus formas de aprender, etc. Ese *reconocimiento* no se produce en el vacío, como algo abstracto, como

prolongación de nuestras ideas iluminadas o como actitud filantrópica. Necesitamos acompañarlo con un proceso de trabajo metodológicamente construido, que se concreta en diversos caminos de reconocimiento de *prácticas socioculturales* y de *representaciones*.

La interpelación es una convocatoria hecha al sujeto por el discurso; o, en términos de Zizek (1992), la llamada al individuo, como entidad presimbólica y mítica, a sujeto (a que se constituya como sujeto de ese discurso). El individuo es interpelado a transformarse en sujeto (en virtud de un punto de acolchado —*point de capiton*— a través del cual el sujeto es «cosido» al significante). El sentido de la interpelación está en su capacidad de producir una *sutura*, ya que no finaliza en el hecho de que el sujeto sea convocado, sino que resulte «investido» en la posición que se lo convoca, se lo posiciona o se lo emplaza. Y esa sutura debe ser pensada como una articulación, no como un proceso unilateral (lo que hace que nos alejemos de pensar en términos de «dominación» y decididamente pensemos en procesos de hegemonía, de mediación).

Las interpelaciones (en la producción de sentidos sobre la experiencia, la vida y el mundo) no son mensajes aislados, sino que son conjuntos textuales que, a su vez, circulan y se distribuyen más allá de los espacios y de los discursos intencionalmente interpeladores, como puede ser el escolar, el mediático o el comunal. Pensar las *referencias* o «espacios referenciales» como abiertos, transitorios, inestables, contingentes, contribuye a percibir que los múltiples espacios sociales articulados con diferentes experiencias y sentidos del tiempo, son espacio-tiempos referenciales de los procesos de comunicación/educación. También con la condición de no simplificar el tiempo (= pasado-presente-futuro) o el espacio (= lugar, territorio), sino con la intencionalidad de hacer estallar esas ideas comunes y asumir la complejidad y el desorden en que hoy se nos aparecen. Por su parte, los *referentes* de esas interpelaciones no están fijados ni personificados de una vez para siempre, como por ejemplo en los padres, los docentes o los dirigentes sociales o políticos, sino que se abren, se desplazan, incluso se evaporan en ciertos lazos y espacios sociales, y devienen referentes múltiples, también abiertos, transitorios, inestables y contingentes.

Vale recordar aquí que está en crisis «la política», que produce un sujeto, que es el sujeto al que interpela. El agotamiento del dispositivo institucional estatal vertebrado que interpelaba una subjetividad ciudadana, dejó paso a cierta fragmentación institucional (sin Estado articulador) lo que provocó múltiples interpelaciones a sujetos a veces incommensurables entre sí. Interpelaciones, sin embargo, que convocan a los

mismos individuos a adoptar múltiples y simultáneas posiciones de sujeto. Los que en épocas anteriores fueron «polos de identidad» (esas referencias comunicacionales/educativas más fuertes y permanentes) emergen hoy bajo la forma de *polos de identificación* con inusitado vigor, a la par del avance de la socialidad por sobre el «cuerpo social»: esa suerte de referencias (o mejor: discursos) que son (como los discursos) transitorios, abiertos, inestables, incompletos. El debate actual acerca de las *identidades* y las *identificaciones* es realmente rico y sugerente. Para comprender el proceso identificatorio hoy necesitamos, precisamente, hacer un paréntesis sobre el tema de las «identidades» y desarrollar una reflexión acerca de las «identificaciones», ya que éstas aluden a un proceso claramente condicional y que se afina en la contingencia (cf. Hall, 2003).

La llamada, la interpelación, puede ser absolutamente indiferente; puede no ser reconocida, aunque sea conocida. El reconocimiento no es meramente un atributo «cognitivo», por así decirlo, o racional. Ni es algo que aparezca y se resuelva de una sola vez, estableciendo un antes y un después en el sujeto. Así como la interpelación debe ser pensada como conjunto textual y como articulación (y no como mensaje emitido, aislado o unilateral), el reconocimiento tiene que pensarse como proceso textual (y no como evento o acto aislado) o, mejor, como proceso de textualización (donde hay un cierto reconocerse/desconocerse en la mirada del otro que desencadena el proceso), una articulación donde adquiere sentido la convocatoria del discurso, pero que no se produce y se resuelve de una vez y para siempre.

El problema del *reconocimiento* de la textualidad (sociocultural) interpeladora es el problema de la adhesión, en especial como señala Althusser, de las representaciones de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia. 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. Implica, a decir de Bourdieu (1991), creencia, fe práctica, adhesión indiscutida, prerreflexiva, «nativa» o ingenua. El reconocimiento, entonces, es un rasgo de la adhesión constitutiva de la pertenencia. En este sentido, representa una *investissement* (inversión) en la creación y reproducción del capital simbólico. Por eso, en cuanto forma de la creencia, es un «estado del cuerpo» que permite «jugar con los asuntos en juego». El cuerpo es ese terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye; es el lugar de la subjetividad incorporada o encarnada; es la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, o —dicho de otro modo— entre el individuo interpelado

y el sujeto constituido. Su constitución debe ser concebida como un proceso complejo que comprende la producción de la subjetividad en el seno de las diversas prácticas sociales y materiales.

El reconocimiento, por tanto, está emparentado con el proceso identificatorio. Existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de *identificación*. Y lejos de lo que pretendieron ciertos discursos totalitarios, sabemos (gracias al psicoanálisis) que las identificaciones operan *secundum quid*; es decir, no son totales, sino que se producen identificaciones con algunos aspectos de los referentes y de las referencias interpeladoras. Esto es lo que hace más complejo el proceso, lo hace menos lineal. No se produce un proceso transparente entre un conjunto textual determinado y un sujeto en formación, sino que se produce un proceso confuso, opaco, complejo, en el cual intervienen, como hemos dicho, múltiples conjuntos textuales, múltiples interpelaciones, múltiples objetos, relaciones, conductas, prácticas, modelos, valores, etc., con algunos aspectos de los cuales hay identificación.

Una identidad, entonces, es ese punto de encuentro, o de *sutura*, entre los discursos y prácticas que intentan interpelarnos (hablarnos, convocarnos, posicionarnos, emplazarnos como sujetos de discursos particulares) y los procesos que producen subjetividades, como sujetos susceptibles de «decirse». Pero debemos pensar esa sutura de la identidad no ya como algo estable, permanente, más o menos fijo, sino como «puntos de adhesión transitoria» (Hall, 2003: 20), que consiste en el hacerse efectivo el enlace del sujeto con estructuras o sistemas de sentido.

Conviene agregar que si el cuerpo es el lugar de la carne en el que se inscribe el significado, esa inscripción opera (en el proceso identificatorio) a través de mecanismos de exclusión, de marcas en los cuerpos, que no son sólo señales materiales o simbólicas, sino que además esas marcas contienen una matriz preformativa: significan (en el otro) la marca de la sospecha, la anomalía, la peligrosidad o la condena. Es decir, el cuerpo carga con el establecimiento de una jerarquía violenta, donde supuestamente hay sólo diferencias (por ejemplo, en los pares: «varón/mujer», «blanco/aborigen», «adulto/joven», «heterosexual/homosexual», etc.). Es decir, todas las identidades actúan por medio de la exclusión, a través de la construcción discursiva de un afuera constitutivo y la producción de sujetos marginados (de ella), que aparentemente quedan fuera del campo de lo simbólico y lo representable (cf. Butler, 2003)

Si partimos de considerar a los sujetos como condicionados culturalmente (en cierto modo, leídos y escritos), lo hacemos con la certeza de que ellos pueden acrecentar su autonomía relativa para actuar en el te-

rreno de esos condicionamientos (pueden leer y escribir su experiencia, la vida y el mundo). En síntesis: no hay sujetos pasivos; por eso confiamos en que son esos sujetos los artífices de la transformación del mundo, entendido también como un *contexto*, caracterizado por su *complejidad* y por una prolongada situación de *conflictividad* o *crisis orgánica*. Esto, sin dejar de considerar ni menospreciar el carácter «duro», por así decirlo, resistente, de los *habitus* desarrollados en una determinada cultura.

El proceso de comunicación/educación no termina en el interjuego entre interpelaciones y reconocimientos subjetivos. El proceso culmina en algún cambio en las prácticas socioculturales y en las representaciones cotidianas. El cambio en las prácticas, dice Buenfil, puede tener dos sentidos: la reafirmación más fundamentada de una práctica ya existente o a transformación de una práctica que existe en la actualidad. Sólo al analizar las prácticas podemos hacer una evaluación más adecuada del *sentido político* del proceso de comunicación/educación, reconociendo si el mismo ha tenido un sentido *hegemónico* (en la medida en que tiende a generar prácticas y representaciones conformistas respecto a un orden social establecido, a las relaciones sociales que lo sostienen, a modos de pensar que avalan la dominación) o, en cambio, tiene un sentido *contrahegemónico* (en la medida en que tiende a generar distintos modos de cuestionamiento y resistencia y/o produce modificaciones en las relaciones sociales de dominación, en prejuicios o discriminaciones, en actitudes individualistas, en modos de pensar dogmáticos o iluministas, etc.).

## 7. Las memorias y los proyectos de comunicación/educación

En un contexto político y cultural complejo y conflictivo, marcado a fuego por las escenas de crisis orgánica, comunicación/educación tiene que volver a ser un campo estratégico en la búsqueda de una sociedad más justa, a partir de las memorias latinoamericanas.

Entre las inscripciones politicoculturales que debe encarar el campo de comunicación/educación, está la que se refiere al ensanchamiento de la memoria colectiva de nuestros pueblos. Y esto, en tres sentidos:

- El de la memoria sociopolítica, capaz de recuperar y resignificar matrices de pensamiento sociocultural y de acción política propias de nuestra América Latina, muchas veces soslayadas, olvidadas o ignoradas por el «pensamiento» académico, en su afán de inscribirse en los avances del pensamiento central.

- El de la memoria subjetiva, capaz de reconstruir una historia crítica de las diferencias, constituidas en tramas de conflictos, de desigualdades y de situaciones de opresión, tocando ese núcleo traumático de las relaciones sociales que se inscriben en la formación identitaria y subjetiva.
- El de la memoria estratégica, capaz de suspender los proyectos y estrategias innovadores de comunicación/educación que se presentan como rupturistas y fundacionales, como originales, donde lo nuevo es concebido como milagroso y ahistórico, y donde la copia de estrategias centrales suele ser pensada como panacea; y capaz de resignificar matrices estratégicas latinoamericanas de comunicación/educación (cf. Huergo, 2005b).

La memoria nunca es una copia. Es más bien una resignificación que se produce cuando el pasado configurativo se hace presente preconfigurado, en virtud de la interpretación y de la praxis.

Otra inscripción politicocultural del campo de comunicación/educación tiene que ver con su referencia y articulación con proyectos sociopolíticos más generales que le dan/den sentido. Basándonos en ideas de E. Laclau, el accionar politicocultural posee dos dimensiones: una dimensión horizontal, que consiste en la expansión creciente de los movimientos y demandas sociales, así como de las múltiples escenas de socialidad y de vida comunitaria, y una dimensión vertical, que es el momento de la articulación y de la eficacia que estos movimientos socioculturales puedan tener a los efectos de producir cambios políticos más globales.

Estas dos dimensiones, el momento de la articulación política y el momento de la pluralidad sociocultural, tienen que avanzar mancomunadas. Un desarrollo puramente pluralista de lo sociocultural que deja de lado el momento de la articulación política, aun cuando dé lugar a diversas formas de lucha de una profundidad creciente, a largo plazo puede ser políticamente estéril. Por otra parte, una noción de representación y de articulación política que deja al margen la pluralidad creciente y necesaria de lo sociocultural, lleva también al aislamiento del momento institucional respecto a la sociedad.

Vivimos una especie de entretiempos, pero el *impasse* también es un campo de posibilidades; aunque no depende tanto de salidas no críticas (subjetivistas o voluntaristas), sino de la reconstrucción del poder popular y de las interpelaciones globales que puedan articular un sujeto (con la condición de que no fuera monolítico e implicara el reconocimiento de la multiculturalidad) al que interpelen.

Y esto en medio de nuestro propio dramatismo: la biopolítica pasa hoy por la expulsión social. Expulsión aplicada sobre los cuerpos, los saberes, las prácticas, las subjetividades, las socialidades, las sensibilidades. Pero, como sostenía Ludwig Wittgenstein, lo que no se puede decir, se muestra, y en ese sentido comienza a hablar. comunicación/educación tiene que volver a articularse sobre la base de las prácticas politicoculturales que alientan la «puesta en común» o el encuentro y vinculación subjetiva, por un lado, y la «expresión» o lo que hay en el proceso de liberación y autonomía como pronunciamiento de la palabra y como escritura del mundo, por otro lado. Pero tiene que hacerlo también sobre la base de las memorias latinoamericanas y de proyectos capaces de articular múltiples estrategias y socialidades. Sobre esta postulación se abre un campo de posibilidad más que de restricción, donde comunicación/educación tiene que tender a hacer estallar la necrofilia de los viejos consensos sociales dominantes y contribuir a instaurar la conquista de una vida mejor, más justa y más digna para todas y todos.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio, *Homo sacer. El poder soberano y la vida nuda*, Pretextos, Valencia, 1999.
- , *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires, 2001.
- , *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*, Pretextos, Valencia, 2002.
- Bauman, Zygmunt, *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003a.
- , «De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad», en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires, 2003b.
- , *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1990.
- , *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991.
- Buenfil Burgos, Rosa N., *Análisis de discurso y educación*, DIE, México, 1993.
- Butler, Judith, *Cuerpos que importan*, Paidós, Buenos Aires, 2003.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 2, Tusquets, Buenos Aires, 1993.
- Feixa, Carles, «Generación @. La juventud en la era digital», en *Revista Nómadas* n.º 13 (2003), Universidad Central, Bogotá.
- Fernández, Lidia, *Las instituciones educativas*, Paidós, Buenos Aires, 1994.

- Gallino, Luciano, «El problema MMMM (Modelos Mentales Mediados por los Media)», en VV. AA., *Videoculturas de fin de siglo*, Cátedra, Madrid, 1990.
- Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- Hall, Stuart, «Introducción: ¿quién necesita "identidad"?», en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- Harvey, David, *La condición de la posmodernidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1998.
- Hopenhayn, Martín, y Ernesto Ottone, «La educación frente a la pujante industria cultural», en *El gran eslabón*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.
- Huergo, Jorge, «Reflexiones sobre la formación ciudadana en la "sociedad de la información"», en VV. AA., *Democracia y ciudadanía en la sociedad de la información: desafíos y articulaciones regionales*, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2005a.
- , *Hacia una genealogía de comunicación/educación*, Ed. de Periodismo y Comunicación, La Plata, 2005b.
- Huergo, Jorge (N) ed., *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Ed. de Periodismo y Comunicación, La Plata, 1997.
- Huergo, Jorge, Kevin Morawicki y Carolina Irschick, «La dimensión educativa de los espacios mediáticos», en *Nodos de comunicación/educación*, n.º 5 (2006), Centro de Comunicación y Educación, [www.perio.unlp.edu.ar/nodos](http://www.perio.unlp.edu.ar/nodos)
- Kaplún, Mario, *El comunicador popular Humanitas*, Buenos Aires, 1996.
- Kusch, Rodolfo, *La negación en el pensamiento popular*, Cimarrón, Buenos Aires, 1975.
- Lefebvre, Henri, *The Production of Space*, Blackwell Publishers, Oxford, 1991.
- Lewkowicz, Ignacio, *Pensar sin Estado*, Buenos Aires, 2004.
- Maffesoli, Michel, *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona, 1990.
- , *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona, 1997.
- , *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- Martín-Barbero, Jesús, *De los medios a las prácticas*, Universidad Iberoamericana, México, 1990.
- McLaren, Peter, *La escuela como un «performance» ritual*, Siglo XXI, México, 1995.
- , *Pedagogía, identidad y poder*, Homo Sapiens, Santa Fe, 1998.
- Morawicki, Kevin, *La lucha de los innombrables. Lo político y lo educativo en espacios culturales juveniles*, Editorial de la UNLP, La Plata, 2006.
- Pêcheux, Michel, «El mecanismo del reconocimiento ideológico», en S. Žizek (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

- Simmel, Georg, *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*, 2 vols., Espasa Calpe, Buenos Aires, 1939.
- Taborda, Saúl, «El fenómeno político», en *Homenaje a Bergson*, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1936.
- Tyack, David, y Larry Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- Waldenfels, Bernhard, «El habitar físico en el espacio», en G. Schröder y H. Breuninger (comps.), *Teorías de la cultura*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.
- Zizek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 1992.

## 5

### El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación

*Delia Covi Druetta<sup>1</sup>*

A partir de la segunda mitad del siglo xx y en especial en los últimos veinticinco años, la tecnología se ha convertido en un elemento nodal para la sociedad debido a su impacto en las actividades cotidianas. El ritmo acelerado del proceso de innovación tecnológica distingue al período actual de otros grandes momentos de la historia de la humanidad. Aunque algunos descubrimientos se convirtieron en emblemas de su época, el proceso de generalización de su uso fue lento y se circunscribía a ciertos grupos sociales. En cambio, el sistema sociotécnico vigente promueve una permanente interacción entre individuos y tecnologías, produciendo modificaciones culturales debido a la interdependencia de las innovaciones tecnológicas con procesos sociales variados, relación multifactorial que impide interpretar el desarrollo social sólo desde la perspectiva tecnológica. Por el contrario, como afirma Manuel Castells tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida sin sus herramientas técnicas, de ahí que tanto la presencia como la ausencia de instrumentos técnicos expresan la capacidad de una sociedad concreta para transformarse.<sup>2</sup>

1. Delia Covi Druetta es profesora en la Universidad Nacional Autónoma de México.

2. Castells, Manuel, *La era de la información*, vols. I, II y III, Siglo XXI, México, 1999. Estas ideas se plantean y desarrollan en el primer tomo, no obstante, pueden vislumbrarse a lo largo de toda la obra debido a que es un concepto eje.

Los usos que cada sociedad hace de las innovaciones tecnológicas y hacia dónde orienta la aplicación de su potencial técnico, hablan también de sus condiciones económicas, sociales e históricas. Por otra parte, el desarrollo tecnológico es producto de un conocimiento específico, en una sociedad determinada y en un momento histórico también determinado, lo que refuerza la idea de que la tecnología es una parte importante de la sociedad que interactúa con otros factores. Por ello, cuando hablamos de tecnología podemos invocar un universo amplio de aplicaciones sociales que va desde las cosas más sencillas (utensilios domésticos, juguetes, herramientas simples, etc.) hasta las más complejas (satélites, plataformas de perforación petrolera, edificios inteligentes, transbordadores espaciales, entre otras), las que han merecido análisis desde distintas perspectivas. De ese amplio universo de aplicaciones, en estas reflexiones nos circunscribimos a un tema específico: la educación, y lo hacemos desde la mirada del campo de conocimiento de la comunicación, que a nuestro juicio está en la base de todo proceso de enseñanza.

El centro de nuestro interés está puesto en lo que ocurre en la actualidad al emplear tecnologías en la enseñanza, propósito que nos conduce a reflexionar acerca de los cambios que ha experimentado la educación a partir de la digitalización y del uso de las redes.

La ruta que seguiremos para examinar este tema comienza con delimitar qué entendemos por comunicación-educación. Abordamos luego algunos elementos históricos que definen el contexto en el cual tienen lugar los importantes cambios que ha experimentado la educación a partir de la última década del siglo xx. Enseguida tomamos posición frente a la pregunta ¿desde dónde y para qué se educa?, a fin de analizar desde allí el uso y aplicación de las redes. Enfatizamos asimismo la necesidad de promover, más allá de las mediaciones tecnológica, una educación dialógica y transformadora. Este entramado se articula con las posibilidades que nos ofrece la digitalización para crear nuevos espacios de aprendizaje, interactivos, multimediáticos, reticulares y, desde luego, dialógicos. Cerramos las reflexiones con algunas advertencias sobre el entusiasmo (a veces desmedido) desatado en torno a la web 2.0 y su capacidad para albergar redes sociales, tema, a nuestro juicio, insuficientemente analizado hasta ahora tanto en el marco de la educación como en el de las relaciones sociales.

Cabe aclarar que definimos a los nuevos ambientes o espacios de aprendizaje como el diseño que permitirá crear una situación educativa concreta, que involucre tanto a actores humanos como tecnológicos, así como las condiciones particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus objetivos. Cuando se emplean tecnologías digitales, estos nuevos

ambientes permiten adecuar la situación educativa a las nuevas coordenadas de espacio y tiempo propiciadas por esos recursos, así como dimensionar los cambios que acarrearán en maestros, alumnos, instituciones educativas y sus comunidades.

Antes de avanzar en estas reflexiones, es conveniente precisar que entenderemos por comunicación educativa o comunicación-educación. Se trata de un concepto que alude a dos campos de conocimiento configurados previamente: el de la educación y el de la comunicación. Se identifican dos posiciones sobre esta relación: quienes entienden a la comunicación-educación como nuevo campo de conocimiento y los que consideran que siguen siendo dos universos separados. Acerca de esta materia, Ismar de Oliveira sostiene dos tesis: la de la interdiscursividad y la de la interfaz.<sup>3</sup> La de la interdiscursividad reconoce la posibilidad de conformar un nuevo campo caracterizado por la búsqueda de un discurso transversal que integre la comunicación y la educación, en tanto que la tesis de la interfaz defiende la idea de dos campos históricamente constituidos y definidos, que pueden aproximarse pero no integrarse.<sup>4</sup>

En estas reflexiones suscribimos la tesis de la interdiscursividad, ya que sostenemos que es posible construir un discurso transversal que recupere áreas comunes y prácticas también comunes entre educación y comunicación, dando lugar a la comunicación educativa o *educomunicación*. Así, desde nuestra perspectiva, enseñar significa mostrar, señalar o distinguir algo o a alguien en un proceso de múltiples interacciones que implica tanto enseñanza como aprendizaje. Sostenemos, asimismo, que la comunicación constituye una práctica social por medio de la cual se produce un intercambio simbólico entre interlocutores que ocupan un lugar social determinado. En ambos casos el eje del proceso se sitúa en el intercambio simbólico.

La comunicación ha estado presente en la enseñanza (apoyada o no por tecnologías) desde sus orígenes, sin embargo en un principio no

3. Ismar de Oliveira Soares desarrolla esta propuesta en su artículo «La comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento y el perfil de su profesional», en H. Valderrama y Carlos Eduardo (eds.), *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías*, Universidad Central-DIUC, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, Colombia, 2000.

4. Teniendo en cuenta la perspectiva de la interdiscursividad preferimos utilizar los conceptos comunicación y educación o comunicación-educación, en lugar de «educomunicación», palabra que a nuestro juicio pone el acento en la educación, impidiendo si es necesario un deslinde igualitario entre ambos campos para construir un discurso intersubjetivo.

fue estudiada como tal. Cuando revisamos estudios acerca de las características de la enseñanza en la sociedad preindustrial, descubrimos pistas de procesos de comunicación, a veces limitados, otras empobrecidos por la poca capacidad de respuesta que se permitía a los alumnos, pero siempre presentes. Fue durante la primera mitad del siglo xx cuando apareció, de manera manifiesta, la preocupación por estudiar el vínculo comunicación-educación. Este interés se intensificó en los años setenta, sobre todo a partir de las recomendaciones de la UNESCO, institución que vio en el crecimiento de los medios masivos de comunicación de masas una oportunidad para equilibrar desfases y reducir brechas entre las naciones.

### Una mirada histórica a las mediaciones tecnológicas en la educación

La influencia de las generaciones tecnológicas ha afectado tanto a la educación que se realiza en el aula, presencial, como a los sistemas a distancia. Sin embargo, es más evidente cuando revisamos los programas de educación a distancia, debido a que son los que mejor han sistematizado sus propias experiencias. Ello no significa que en la educación áulica no existan experiencias originales, creativas, dignas de ser estudiadas e incluso repetidas, pero su sistematización y análisis todavía son escasas, lo cual representa todo un reto para la investigación.

En América Latina la educación a distancia se inicia a principios del siglo xx, gracias al empleo de impresos como soporte y al correo convencional como canal de distribución, que empleaba lapsos de tiempo prolongados en el ir y venir de documentos. A ese momento inicial sucederían otras tres etapas<sup>5</sup> identificadas con grandes innovaciones tecnológicas en el campo de las comunicaciones: la de los medios de comunicación

5. No existe consenso sobre las etapas que se han configurado en torno a la educación a distancia, por lo tanto las que presentamos en estas reflexiones son, como otras, propuestas para su discusión. Nuestra argumentación en favor de esta división es la claridad no sólo de la concepción pedagógica que subyace a cada momento, sino las innovaciones tecnológicas que las acompañan. Cabe mencionar que hubo además descubrimientos técnicos menores que incidieron en los procesos educativos pero que no llegaron a configurar una etapa dentro de la educación a distancia. Algunos de ellos se usaron más en la educación presencial, experiencias poco sistematizadas pero que constituyeron una rica oportunidad para el contacto y la comprensión de las características de los lenguajes sonoro, visual y audiovisual.

de masas (en especial radio y televisión); la de la instrucción programada, cuya base teórica fue el conductismo plasmado en el movimiento de la tecnología educativa y su soporte técnico, el ordenador; y más recientemente la era de las redes, apoyada en el uso de Internet y en general de los recursos de la convergencia, que poco a poco ha ido configurando la noción de nuevos ambientes de aprendizaje.

A partir del proceso de construcción de lo que se conoce como sociedad de la información y el conocimiento, SIC,<sup>6</sup> cuyos orígenes se remontan a mediados de la década de los setenta, la relación educación-comunicación cambia y puede decirse que en los últimos años ha configurado un nuevo momento o etapa de la educación a distancia. Desde entonces y por primera vez los sistemas de enseñanza siempre señalados por su lentitud para incorporar las innovaciones tecnológicas, hacen importantes esfuerzos para emplear los nuevos medios digitales. Incluso, siguiendo los lineamientos internacionales, muchos gobiernos diseñan y ponen en marcha proyectos educativos en los que las tecnologías de información y comunicación, TIC, son actores fundamentales.

Así, el tiempo transcurrido y las experiencias acumuladas dibujan diferencias sustantivas entre los primeros pasos de la educación abierta y a distancia y la actual, caracterizada por una nueva propuesta espaciotemporal que rompe barreras geográficas y horarios rígidos. En la actualidad el uso de redes facilita la interacción, permitiendo una comunicación horizontal, instantánea o diferida, entre maestros y estudiantes que pueden estar en espacios geográficos distantes.

Educación en red, educación virtual o nuevos ambientes de aprendizaje, son conceptos que permiten inferir la complejidad de elementos que intervienen en la educación mediada tecnológicamente del siglo xxi. De estos apelativos, a nuestro juicio, nuevos ambientes de aprendizaje es el concepto más abarcador debido a que se centra en el diseño creativo de una situación educativa concreta, en la que pueden incluirse las amplias posibilidades que ofrecen las tecnologías, entre las que destacan las

6. Entendemos por SIC el proceso de construcción de un nuevo paradigma social articulado en torno a la comunicación y los procesos informativos que tienen lugar a partir de convergencia tecnológica, o sea, la unión en red de tres sectores que venían trabajando separadamente: telecomunicaciones, informática y radiodifusión. De manera escueta puede decirse que la SIC se caracteriza por el rápido crecimiento de las tecnologías de la información, así como por el reemplazo de los bienes industriales por servicios de información, lo cual propicia un cambio de paradigma en las sociedades modernas según el cual la producción de riqueza y la generación de valor se relacionan con el acceso a la información.

redes y la virtualidad potenciada por el nuevo espacio social que conocemos como ciberespacio. Por ello nuestras reflexiones se encaminan a la valoración de este concepto, enfatizando en él los procesos comunicativos y la importancia que tienen las mediaciones tecnológicas, en especial las profundas transformaciones que la digitalización ha promovido en prácticas educativas.

Para entender de qué estamos hablando al referirnos a nuevos ambientes de aprendizaje, es necesario echar una mirada al pasado reciente: 1996, cuando apareció el libro *La educación encierra un tesoro*, coordinado por Jacques Delors<sup>7</sup> y editado por la UNESCO dentro de su colección «Educación y cultura para el nuevo milenio». Esta obra se sitúa en un mundo globalizado, multicultural, diverso e inequitativo, que debe construir la educación y el aprendizaje sobre cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. En su base subyace una preocupación antigua y siempre renovada: un mundo desigual, agobiado por la exclusión, la intolerancia, la violencia, las migraciones, la agresión al medio ambiente, las crisis recurrentes de los países periféricos, y por supuesto, un mundo en el cual los rezagos educativos van en aumento, sobre todo entre las naciones y los ciudadanos más pobres.

La obra coordinada por Jacques Delors, fue seguida de manera casi inmediata por documentos que refuerzan sus ideales y proponen acciones concretas para alcanzar las metas sugeridas.<sup>8</sup> Diagnósticos, recomendaciones y evaluaciones, reforzaron las propuestas de la UNESCO, a la vez que los gobiernos nacionales creaban instituciones para convertir las sugerencias en acciones. Las características de la educación del futuro, su financiamiento, su evaluación e inserción en la nueva economía global, las nuevas tendencias para la certificación y estandarización internacional de profesiones y oficios, entre otros, son temas que se des-

7. *La educación encierra un tesoro* constituye el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Cuatro de los catorce miembros que integraron esta comisión representaban al continente americano: Marisela Padrón Quero, de Venezuela; Rodolfo Stavenhagen, de México; Michael Manley, de Jamaica y William Gorham, de Estados Unidos. Véase Delors, Jacques (coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO, México, 1996.

8. El 9 de octubre de 1998 en París, Francia, durante la conferencia mundial sobre educación superior, «La educación superior en el siglo XXI: visión y acción», convocada por la UNESCO, se dio a conocer la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*.

prenden de esos documentos y acciones. En todos ellos las TIC ocupan un lugar destacado como instrumentos de cambio.

De manera escueta puede decirse que la UNESCO considera cuatro ejes en la nueva educación superior:<sup>9</sup> pertinencia; calidad; administración y financiación; y cooperación. La pertinencia se refiere establecer contactos con las necesidades de desarrollo de los países y las regiones, así como con el mundo del trabajo, con los demás niveles educativos, con la cultura, a fin de lograr un desarrollo sostenido y armónico que tienda a eliminar los desequilibrios económicos. Para la UNESCO la calidad es inseparable de la pertinencia social, y busca mejorar cada uno de los componentes de la institución educativa, a fin de hacerla coherente con su sistema social. Administración y financiamiento, se entiende desde un punto de vista amplio que va más allá de lo contable para abarcar un conjunto de subsistemas; a la vez que implica lograr cooperaciones múltiples, entre diferentes instituciones. Finalmente, el eje referido a la cooperación, se considera básico para la integración de diferentes sectores, organismos, instituciones y recursos que garanticen el logro de una educación de calidad, pertinente, cuya responsabilidad es compartida por diferentes instancias sociales.

Tanto las propuestas de la UNESCO como las de otros organismos internacionales surgidas a finales del siglo pasado buscan posicionar a la educación dentro del proceso de globalización, pero también, en el marco de un novedoso concepto: el de la sociedad del conocimiento. Centrada primero en la circulación de información y posteriormente en la generación de conocimiento, este tipo de sociedad dota de las herramientas necesarias para procesar la información disponible (inconmensurable a partir de la digitalización), en tanto que los ciudadanos son capaces de emplear ese conocimiento para resolver sus necesidades culturales y sociales.

Para entender la noción de sociedad del conocimiento, cabe recordar que Friedrich Hayek (quien posteriormente recibiría el premio Nobel de Economía), publicó en 1945 un artículo titulado «The use of knowledge in society». En este trabajo señalaba que los criterios que había que tener en cuenta para la asignación de recursos disponibles en la economía debían estar basados en el conocimiento, y que el sistema económico más eficiente sería aquel que hiciera uso pleno del conocimiento

9. Aunque este marco de acción se refiere específicamente a la educación superior, en la práctica rebasó este ámbito para aplicarse también en los niveles medio y medio superior, al menos como metas que había que alcanzar.

existente. Hayek ponderaba, asimismo, el conocimiento no organizado (al margen o junto al científico) que se producía en circunstancias particulares de tiempo y lugar.<sup>10</sup>

Treinta años más tarde, en 1975, surge el concepto sociedad de la información en el marco de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, inspirado en la capacidad de almacenamiento y transmisión de la información a partir de los procesos de digitalización. Esto permitiría, teóricamente, iniciar un proceso democratizador de la sociedad, dejando atrás el modelo de la sociedad industrial. Al ponerse en marcha daría lugar a nuevas formas de organización y producción, así como una redefinición del modelo político-económico.

Peter Drucker retoma estas ideas a principios de los noventa, refiriéndolas al ámbito laboral. Drucker afirma que es posible aplicar conocimiento al conocimiento con el propósito de llegar a uno superior, mayor, y explica que la nueva forma de trabajar está relacionada con el manejo de la información. Este cambio de paradigma le permite hablar del paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.

Lo que llamamos revolución de la información es de hecho una revolución del conocimiento [...] es la reorganización del trabajo tradicional basado en siglos de experiencia, mediante la aplicación del conocimiento y en especial del análisis sistemático y lógico. La clave no es la electrónica sino la ciencia cognitiva.<sup>11</sup>

Producto de estos antecedentes y posicionándose como una alternativa al concepto sociedad de la información, a finales de los años noventa emerge la noción de sociedad del conocimiento (*knowledge society*). En sus políticas institucionales la UNESCO adoptó este apelativo o su variante sociedades del saber, desarrollando una reflexión en torno al tema en la que busca incorporar una concepción más integral, no sólo ligada a la dimensión económica. Una década después, Manuel Castells<sup>12</sup> se referiría a la sociedad del conocimiento

10. Montuschi, Luisa, s. f., «Datos, información y conocimiento. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento», <http://www.ideas.repec.org/p/cem/doctra/192.html>

11. Drucker, Peter, citado en Jordi Micheli Thirión, *Digitofactura: flexibilización, internet y trabajadores del conocimiento* (1999), Comercio Exterior, vol. 52, n.º 6 (junio de 2002), p. 527.

12. Castells, Manuel, *La dimensión cultural de Internet*, Universitat Oberta de Catalunya, julio de 2002, <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/a>

como una sociedad en la que procesar información y generar conocimiento son mecanismos alterados en su esencia por una revolución tecnológica: la digitalización.

En el contexto de estas reflexiones, la referencia a conocidos antecedentes de la SIC tiene el propósito de poner el acento en su marco político-económico, de corte neoliberal, que determina la preeminencia de una economía de mercado, de alcance mundial y con hondas repercusiones culturales. Y es precisamente en este contexto donde tienen lugar las transformaciones en la educación.

Los desequilibrios argumentales con que se presentó la propuesta de construir una SIC a nivel global, no impidieron que desde sus inicios se reconociera la existencia de una brecha digital entre países ricos y pobres, entre ciudadanos ricos y pobres, entre instituciones con recursos y las que carecen de ellos. La UNESCO no demoró en agregar la dimensión cognoscitiva a la brecha, pero muchas de las acciones tendientes a acortarla fueron encaradas desde el determinismo tecnológico, subestimando la dimensión cognoscitiva.

En el ámbito educativo este determinismo tecnológico condujo a la dotación de infraestructura, con poca o nula atención al desarrollo de habilidades para manejar esos nuevos recursos. Adicionalmente, la preeminencia del mercado llevó muy pronto a que la infraestructura tecnológica respondiera a intereses económicos, más que al propósito de acortar la brecha. Dentro de la misma lógica de mercado, la concentración en unas pocas manos de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios digitales, convirtió a los contenidos en nichos de oportunidad para los fines económicos de las empresas. Así, el interés por crear consumidores de las TIC y sus contenidos fue desplazando a la necesidad de habilitar navegadores críticos y creativos, capaces de innovar los medios y reflexionar sobre sus contenidos.

Todavía hoy, a finales de la primera década del siglo XXI, no podemos hablar de una sociedad del conocimiento tal como se propuso originalmente. No obstante, se hacen grandes esfuerzos para imponer este nuevo paradigma que lleve a hacer uso pleno del conocimiento (científico e intuitivo) existente y que dé a todos los ciudadanos tanto acceso a la información como a las herramientas tecnológicas que permiten convertir esos datos en conocimiento. En este contexto la educación es un medio y un fin para abatir las diferencias globales. Medio para ir eliminando desfases. Fin para alcanzar lo que parece inalcanzable: equidad e igualdad de oportunidades para todos.

## Desde dónde y para qué se educa

En la trama de estas reflexiones, analizar desde dónde y para qué se educa, nos conduce a retomar argumentos planteados en el campo de conocimiento de la comunicación y en torno a la introducción de las tecnologías en la enseñanza.

En consonancia con las propuestas de Paulo Freire<sup>13</sup> y reorientándolas hacia la interpretación comunicativa, Mario Kaplún<sup>14</sup> propuso tres modelos de comunicación educativa: el bancario, el centrado en los efectos y la educación transformadora.<sup>15</sup> Bancaria es la educación que entiende al alumno como un depósito de información, que sigue la lógica de las industrias culturales, verticales, reproductoras de los sistemas existentes y del consumo. El maestro tiene la función de exponer y explicar. Los sistemas de evaluación se basan en vigilancia y el castigo, generalmente plasmado en exámenes, pruebas que se deben superar y estricto control sobre el alumno. Los medios de comunicación de masas se acoplan perfectamente a este tipo de educación bancaria, unidireccional, lineal, a partir de la primera y limitada explicación teórica del proceso comunicativo: la aguja hipodérmica o bala mágica, que no reconoce vínculos sociales ni la capacidad de interacción entre los receptores, que entiende a la voluntad del emisor como incuestionable y considera omnipotentes a los medios. Kaplún expone el modelo bancario en el contexto de la masificación de la educación, que coincide con la masificación de los procesos comunicativos a través de los medios.

El modelo centrado en los efectos se coloca en el otro extremo: la enseñanza individualizada, que orienta a los alumnos receptores hacia el consumo de bienes y servicios. Los principios de eficiencia dominan este tipo de educación, que tiende a la automatización del proceso asistida por instrumentos tecnológicos como los ordenadores. La perspectiva acierto o error son el final del túnel de los conocimientos que se buscan evaluar. No da lugar a medias tintas ni interpretaciones individuales, ya que en este tipo de modelo el profesor básicamente actúa como orienta-

13. Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1989; y *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1992.

14. Kaplún, Mario, «Repensar la educación a distancia desde la comunicación», *Diálogos de la Comunicación*, n.º 37 (1993), FELAFACS, Lima.

15. Aunque la propuesta de Mario Kaplún (inspirado en la obra de Paulo Freire) ha sido reelaborada por algunos autores ofreciendo nuevos matices a esta división, en principio sigue siendo válida para identificar de una manera clara las tres perspectivas ideológicas básicas que históricamente han orientado a la educación.

dor y mediador del buen funcionamiento del proceso que, por otro lado, posee sus propias regulaciones y ha sido concebido de manera cerrada con anterioridad. El alumno, por su parte, sigue el camino indicado por la instrucción programada, en una suerte de camino único para la organización y adquisición del saber. Desde el punto de vista de la comunicación, el modelo estímulo-respuesta se identifica con el modelo aristotélico: emisor-mensaje-receptor, en su concepción más mecanicista que elude desacuerdos o respuestas personales. Interesan sólo los efectos que se han de lograr. Paradójicamente, en este modelo de educación personalizada no hay lugar para las respuestas personales, individuales, porque todo ha sido previamente establecido a partir de un flujo de contenidos que tiene profundas deudas con la teoría matemática de la información cuyo interés se centra en medir la efectividad en la transmisión de información, sin interesarse demasiado por el resto de los actores del proceso.

Finalmente, el tercer modelo propuesto por Kaplún a partir de Freire, educación transformadora, plantea un rompimiento con los anteriores, por cuanto valora el diálogo como motor de cambio de la realidad. En este sentido conspira por un lado contra la educación bancaria, básicamente reproductora, y contra el modelo de los efectos inspirado en la cibernética, que pulveriza el vínculo social para identificar a un individuo con capacidad de respuesta controlada por el propio sistema.

La educación dialógica reconoce el papel activo de los educandos tanto en la construcción de su propio conocimiento, como en la mutación de su entorno social. Este modelo se interesa básicamente en el proceso educativo, su capacidad transformadora y generadora de sentido. Desde la mirada de la comunicación, se identifica con la pluralidad de alternativas para comunicarse, tanto en niveles, como en modelos, situaciones y medios, y nos acerca al ideal de una educación para la comunicación. Tal perspectiva permite plantear la relación comunicación-educación, según la situación y las circunstancias. Deja asimismo, un amplio margen de creatividad y reconsideración de los modelos y sus propuestas, para abrir el camino a la innovación pedagógica y al uso novedoso de los recursos tecnológicos. Este modelo permite así construir el saber mediante la participación y el diálogo.

Al contrastarlos con una realidad educativa concreta, cada uno de estos modelos puede adquirir una dimensión diferente en la que surgen situaciones nuevas, así como un rompimiento de las fronteras rígidas que aparentemente existen entre ellos. Como ocurre en otros ámbitos de la comunicación (la comunicación política, por ejemplo), estos modelos pueden contener parcialmente a los otros, o dicho de otro modo, una situación de

enseñanza dialógica puede contener residuos del modelo bancario o del centrado en los efectos. Esta suerte de contaminación suele estar originada en la reproducción del primero, el bancario, a través de los sistemas de formación o actualización docente, en los que pueden sobrevivir componentes autoritarios que buscan perpetuar la imposición o el poder desde el maestro hacia sus alumnos o de la institución sobre los educadores.

Si la respuesta a ¿desde dónde y para qué se educa? la buscamos en las mediaciones tecnológicas, vale la pena mencionar que la investigación de la comunicación-educación deja en claro que las TIC no sólo se están convirtiendo en elementos omnipresentes en la enseñanza, sino que una de las metas gubernamentales es alcanzar esa omnipresencia cuando aún no la hay. Esto obliga a pensar cómo analizar su incursión en los procesos educativos, sin que se pierda de vista la visión de una educación transformadora.

Ignacio Siles<sup>16</sup> identifica tres abordajes teóricos para la incursión cultural de las tecnologías de información y comunicación: la difusión de innovaciones, la teoría del actor-red (en inglés, ATN: *actor-Network-theory*) y apropiación social.

Everett Rogers planteó en la década de los sesenta el modelo difusión de innovaciones, de gran importancia en los programas puestos en marcha por los países subdesarrollados durante el período conocido como desarrollismo. Rogers sostiene que toda innovación tecnológica implica un cambio social, de ahí que sus postulados tuvieron un gran impacto en el campo de conocimiento de la comunicación y, específicamente, para la difusión de innovaciones (tecnológicas o no). Su modelo articula cuatro elementos: la innovación, los canales de comunicación, el tiempo y el sistema social concreto donde tiene lugar el proceso de difusión. Para la aplicación de este modelo es importante identificar y conocer el contexto social en el cual vive quien adoptará las innovaciones.<sup>17</sup>

Bruno Latour y Michel Callon proponen en Francia, en la década de los ochenta, la teoría del actor-red, en la cual sostienen que, para comprender los intercambios en ambientes sociales, es necesario tomar muy en cuenta las mediaciones tecnológicas. Esto lleva a que tanto sujeto como innovación tecnológica estén en un mismo nivel de análisis. Al respecto Siles aclara:

16. Siles González, Ignacio, «Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad: tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación», *Reflexiones*, n.º 83-2 (2005), pp. 73-82.

17. *Ibid.*

La teoría del actor-red considera todo colectivo como una red compuesta de actores humanos y no humanos que asumen identidades a partir de una multiplicidad de negociaciones y estrategias de interacción dominantes. El objetivo de investigación de esta perspectiva es dilucidar la forma por medio de la cual los diferentes actores llegan al consenso por su participación en una red de negociaciones (de ahí el nombre de la teoría actor-red).<sup>18</sup>

Esta teoría se inscribe en el construccionismo social, enfatizando la importancia de lo tecnológico para explicar el mundo. Pone también énfasis en las redes que dan lugar a la producción del conocimiento, en las cuales intervienen actantes de diversa índole, lo cual ratifica la posición de sus autores que afirma que ese proceso no se puede realizar en solitario sino mediante la concurrencia de diferentes factores. La ANT, además, no distingue entre actores humanos y no humanos, fijando su atención en la participación que tienen tanto los recursos materiales (equipo, dinero, infraestructura) como simbólicos (poder, publicidad, comunicación).

Respecto de la apropiación social, Siles precisa que se sitúa en la manera en que los individuos, mediante el uso de las tecnologías, la personalizan y hacen propia. La categoría apropiación parte de las aportaciones de Alexei Leontiev y Lev Vygotsky, quienes trabajaron los procesos educativos desde la perspectiva de la psicología, en especial conceptos referidos a la memoria, atención y al desarrollo del ser humano. A Leontiev se le deben dos importantes aportaciones: la teoría de la actividad, que plantea que en la actividad se crea sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos de la conducta voluntaria; y el concepto de apropiación, con el cual reemplaza la idea piagetiana de asimilación referida a una metáfora biológica. Leontiev sitúa a la apropiación en el ámbito sociohistórico y se refiere a herramientas culturales. Estos estudios nos permiten considerar que la apropiación de las TIC se concreta en un ámbito sociohistórico específico, en el cual el individuo no sólo tiene acceso a ellas, sino que cuenta con habilidades para usarlas y llegan a ser tan importantes para sus actividades cotidianas (productivas, de ocio, relacionales) que pasan a formar parte de sus prácticas sociales.<sup>19</sup>

18. *Ibid.*, p. 5.

19. Crovi Druetta, Delia, «Retos de las universidades en la sociedad de la información y el conocimiento», en Roxana Cabello y Diego Levis (eds), *Medios informáticos en la educación, a comienzos del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo, 2007a.

Para Rogoff<sup>20</sup> la apropiación es participativa, porque el individuo se apropia de los procesos sociales en los que participa de un modo activo. Considera que es a través de la participación guiada en diversos escenarios socioculturales como tiene lugar la apropiación. Enfatiza la dimensión temporal de este proceso, ya que los cambios que sufre un individuo en el proceso de apropiación participativa se basan en cambios previos y sientan las bases de cambios futuros. En términos generales, los procesos de apropiación implican el dominio de un objeto cultural, pero involucran también el reconocimiento de la actividad que condensa ese instrumento y con ella los sistemas de motivaciones, el sentido cultural del conjunto. En otros términos, al apropiarnos de un objeto cultural nos apropiamos también del régimen de prácticas específico que conlleva su uso culturalmente organizado. De ahí que resulte crucial en los procesos de apropiación, la apropiación de la naturaleza y sentido de la actividad que encarna el objeto. La apropiación estudia así las formas por medio de las cuales los usuarios hacen suya la tecnología y la incorporan creativamente al conjunto de sus actividades cotidianas.

Como puede observarse, las tres propuestas identificadas por Siles para la incorporación de las tecnologías en la educación recorren caminos diferentes y tienen también signos teóricos diferentes. No obstante, comparten entre sí la importancia que otorgan a las condiciones específicas en que tendrá lugar la incursión tecnológica, lo que obliga a crear ambientes educativos particulares para cada caso, evitando réplicas de otras exitosas experiencias o reiteraciones sin contexto histórico social.

En el marco de las reflexiones presentadas y buscando responder a la pregunta desde dónde y para qué se educa, la posición que adoptamos sobre la comunicación educativa es la de una educación transformadora. En cuanto a la incorporación de las tecnologías, nos pronunciamos por la apropiación cultural de las innovaciones tecnológica por parte de los sujetos sociales. Sin estos elementos nos parece difícil (o imposible) hablar de una construcción social del saber que dé lugar a una sociedad del conocimiento.

20. Citado en Crovi Druetta, Delia, «Acceso, uso y apropiación de las TIC en la comunidad académica de la UNAM». Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y II Latinoamericano «La Universidad como objeto de investigación», Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2007b.

## El diálogo como factor de cambio

En la medida en que aumentó la presencia de los medios en los procesos de socialización, los Estados comenzaron a delinear políticas y diseñar programas que reforzaron el vínculo comunicación-educación. Aunque la tendencia fue poner el acento en las innovaciones tecnológicas, cada vez más aceleradas, relegando el proceso de intercambio simbólico y las interacciones, esa relación emergió de manera natural como tema de interés en el ámbito académico. No obstante, pasarían algunos años para suscribir afirmaciones como la siguiente:

[...] la teoría pedagógica parte del principio según el cual toda pedagogía es inviable sin el reconocimiento del proceso de comunicación que constituye el acto y el proceso mismo de aprendizaje. La afirmación del principio relacional que estructura el proceso pedagógico ha impregnado de hecho las orientaciones de la nueva teoría pedagógica.<sup>21</sup>

La construcción de un discurso transversal, que justifique la existencia de la comunicación educativa como campo de conocimiento, se basa en la inevitable relación entre ambos procesos, que comparten componentes similares entre los cuales destaca el diálogo. Debe considerar también que la educación tiene que desempeñar un papel transformador y que una parte de esas transformaciones se sitúa en la apropiación cultural de los recursos de la digitalización, hoy en día fundamentales para construir el saber.

Según Francisco Sierra,<sup>22</sup> las relaciones que se dan entre proceso educativo y práctica comunicacional parten de tres principios comunes a la educación y la comunicación:

- a) La relacionabilidad, principio por el cual todo sujeto es actor, creador y responsable de sus propios actos, en un sentido abierto y comunicacional. Todo individuo tiene, naturalmente, intención y voluntad para relacionarse con los otros, abrirse hacia los demás y lo otro.
- b) La alteridad, principio que implica el encuentro con los otros, indispensable para constituirnos como sujetos. La interacción con

21. Sierra Caballero, Francisco, *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, MAD, Sevilla, 2000, p. 21.

22. *Ibid.*

los demás es fundamental para construir nuestra propia identidad y concretar el principio relacional.

- c) El diálogo, condición ineludible para que los otros dos principios se concreten. La educación debe ser entendida como un espacio para el reconocimiento de y con los otros, un espacio para el diálogo, que también es parte indispensable de un auténtico proceso comunicativo.

Comunicación y enseñanza son parte de una misma realidad, una realidad que supera la inclusión del concepto enseñanza en el más amplio de comunicación dialógica. En otras palabras, enseñar siempre es comunicar. Pero no siempre la comunicación es enseñanza. La enseñanza se perfila así como una realidad más limitada en su sentido global por unas fronteras que no coinciden con las de la comunicación. Enseñanza es una comunicación intencionalmente perfecta y al tiempo controlada.<sup>23</sup>

Como campo de conocimiento, la comunicación-educación tiene preocupaciones de orden teórico y metodológico que involucran tanto el estudio de la educación a través de los medios, como las relaciones que se establecen a partir de las mediaciones tecnológicas entre los actores del proceso de comunicación educativa. En este sentido, cabe mencionar que la injerencia de las innovaciones tecnológicas en la educación ha propiciado cambios en el lugar que ocupan los actores del proceso (maestro, alumnos, institución educativa). Aunque en teoría se plantea un desplazamiento del centro de interés desde el maestro hacia el alumno, es difícil afirmar que esto ocurra siempre en la práctica.

Tal como sucede en otros ámbitos de las ciencias sociales, el avance en el corpus teórico de la comunicación-educación no se ve, necesariamente, reflejado en las prácticas cotidianas. Dicho en otras palabras, el avance que hemos logrado en la consideración y definición de la comunicación educativa como campo de conocimiento caracterizado por los principios de alteridad, relacionabilidad y diálogo, no se traduce en todas las aulas o sistemas abiertos y a distancia como principio dominante. Falta aún bastante para generalizar ese punto de vista teórico en las prácticas educativas y hacer que tanto maestros, como alumnos e instituciones educativas, la incorporen a su propia perspectiva.

En el contexto de los cambios que hemos enunciado, conviene detenernos ahora a analizar el concepto redes y su incidencia en la educación, teniendo en cuenta que es fundamental en la creación de nuevos

23. Rodríguez Illera, citado por Sierra, *op. cit.*, p. 22.

ambientes de aprendizaje. Las innovaciones tecnológicas aportadas por el proceso de digitalización, y empleadas desde una lógica de globalización neoliberal, han colocado a las redes en el centro neurálgico de los sistemas educativos, así como de otros procesos sociales. Pero ¿estudiar, relacionarse, trabajar, haciendo uso de las redes digitales, implica necesariamente relacionarse con los otros mediante el diálogo?

### La redes como modelo de comunicación

El propósito que hemos seguido a lo largo de estas reflexiones es visibilizar las redes como uno de los rasgos más destacados de la nueva educación mediada por las TIC y creadora de nuevos ambientes de aprendizaje. Una red implica la presencia mínima de dos elementos, sean personas u objetos, para permitir que circulen o intercambien bienes materiales o inmateriales. Puede ser tan pequeña o tan grande como lo exijan las necesidades del trabajo que se realiza.

Más que definiciones de redes, encontramos caracterizaciones que responden a su tamaño; densidad de la conexión entre sus miembros; composición o distribución de sus integrantes; localización geográfica de quienes participan; homogeneidad o heterogeneidad demográfica y sociocultural (género, edad, cultura, nivel socioeconómico, etc.); atributos de los vínculos (intensos, de compromiso, durables u ocasionales); así como por las funciones que cumple.<sup>24</sup> También han sido representadas mediante la teoría de grafos (o teoría de gráficos) según el tipo de integración que logran establecer. De manera general pueden ser definidas como:

Las redes son una estructura sistémica y dinámica que involucra a un conjunto de personas u objetos, organizados para un determinado objetivo, que se enlazan mediante una serie de reglas y procedimientos. Permiten el intercambio de información a través de diversos canales y su representación gráfica proporciona una visualización de cómo se articulan o relacionan (mediante aristas o arcos) sus elementos (vértices, nodos o actores sociales).<sup>25</sup>

Tal definición no deja dudas de su utilidad educativa, ya que cuando se habla de redes de aprendizaje, se hace alusión a un espacio compartido

24. Crowi Druetta, Delia, M. López Cruz y R. López Conzález, *Redes sociales. Análisis y aplicaciones*, UNAM-Plaza y Valdés editores, México, 2009.

25. *Ibid.*, p. 15.

por un conjunto de individuos en el cual se propicia la interacción mediante variadas herramientas pedagógicas, comunicativas y tecnológicas. Su acertada utilización lleva a que los individuos se relacionen y colaboren en el proceso de creación del conocimiento, lo que contribuye a darles herramientas para una lectura crítica de la realidad.

Para la comunicación el tema de las redes no es nuevo, ya que desde hace varias décadas se aplicó este tipo de modelo relacional a diferentes situaciones (por ejemplo, en la ya mencionada difusión de innovaciones de E. Rogers, en la formación de redes sociales no mediadas tecnológicamente y también en las redes escolares).<sup>26</sup> La importancia de las redes en el campo de conocimiento de la comunicación quedó plasmada en el modelo que se conoce como flujo en dos etapas, donde un líder mediador ocupa un lugar destacado en el logro de objetivos y metas. A fines de los sesenta y en los setenta, tanto programas nacionales e internacionales como grupos contestatarios, echaron mano de los modelos de red para difundir o para proteger información. Sin embargo, la intermediación tecnológica de entonces era limitada y no respondía plenamente al modelo comunicacional de la red, cayendo en ocasiones en el centralismo informativo o en la labor de destacados líderes de opinión que mediaban las relaciones pero también las condicionaban a su actividad personal.

A partir de la convergencia tecnológica la infraestructura técnica soporta el modelo de la red y propicia el trabajo en otros términos. En teoría, es posible contar con un modelo abierto, descentralizado, que facilita la circulación de información y la existencia de líderes intermedios, rompiendo con esquemas lineales o de comunicación vertical. Cabe aclarar, no obstante, que en materia de comunicación tanto en este momento como en otros, es posible advertir una inclinación hacia modelos autoritarios que desdeñan las facilidades tecnológicas. Dicho en otros términos, las TIC, Internet u otras innovaciones tecnológicas no necesariamente conducen a la descentralización, al trabajo en equipo, horizontal, participativo e interactivo que caracteriza la búsqueda de nuevos ambientes de aprendizaje apoyados por las redes digitales. El uso de la base tecnológica debe sustentarse en un modelo de comunicación educativa dialógico y transformador, que promueva y aproveche sus ventajas, algo que la tecno-

26. Tal vez la escuela, en todos sus niveles de enseñanza, es la institución que más potencia la creación de redes sociales entre sus actores: maestros entre sí en el ejercicio profesional o de otra índole; alumnos, que en algunos casos fortalecen sus redes a través del tiempo incidiendo en el ejercicio profesional y ocupacional; y las propias redes que las escuelas como instituciones establecen entre ellas y a nivel de sus comunidades locales, nacionales, y últimamente internacionales.

logía no puede hacer por sí misma. El diseño de redes debe ir, entonces, más allá de su dimensión técnica para situarse en la organización de un trabajo institucional y escolar con sentido participativo y horizontal.

Como modelo comunicativo las redes ofrecen aún muchas ventajas por explorar, por ello creemos que es necesario retomar su estudio y aplicaciones a partir de la digitalización. Cuando se las emplea en la educación, está claro que pueden facilitar el modelo transformador planteado por Freire, así como las condiciones de relacionalidad, alteridad y diálogo que propone Sierra. Hacer coincidir las intenciones participativas de un modelo pedagógico con uno comunicativo de igual signo es posible a partir del esquema tecnológico de redes, pero antes es necesaria la voluntad e intención para que tal coincidencia ocurra.

Las redes de aprendizaje se integran en torno a una meta común que demanda realizar actividades conjuntas, aprender juntos, así como compartir intenciones y responsabilidades. Óscar Jara<sup>27</sup> plantea que una red de aprendizaje implica la construcción de espacios de encuentro y de acciones conjuntas que conllevan una cultura organizativa y una perspectiva transformadora. Añade que este tipo de organización requiere:

- a) Objetivos y metas estratégicos.
- b) Formas diversas de coordinación operativa.
- c) Respetar y aprovechar las diversidades.
- d) Explicitar todas las ideas y visiones.
- e) Encontrar todos los puntos de convergencia posibles.
- f) Tener dinámica y espíritu de aprendizaje.
- g) Desarrollar procesos y mecanismos de acumulación de la experiencia.
- h) Poscer una intensa dinámica comunicativa.

Para potenciar las experiencias y alcanzar los objetivos una red de aprendizaje necesita, entonces, confianza mutua, compromiso, competencias complementarias, respeto, comunicación y trabajo en equipo, así como conciliar los intereses personales y organizacionales. Estas son también condiciones que contribuyen a diferenciar los conceptos red de aprendizaje y aprendizaje en red, ya que este último sólo alude a un proceso educativo mediado por redes digitales (en especial Internet), generalmente puestas al servicio de programas a distancia, con todas sus posibilidades comunicativas y de producción de contenidos, pero que no

27. Jara en Crovi Druetta, Delia, M. López Cruz y R. López González, *op. cit.*

siempre las utilizan. Muy a pesar de los avances teóricos, metodológicos y tecnológicos, no siempre los modernos sistemas de educación a distancia en red se sitúan en la perspectiva transformadora y dialógica de una red de aprendizaje.

Los nuevos medios responden a necesidades apremiantes de nuestro tiempo: crece la demanda y la matrícula de alumnos, pero no los espacios ni el personal para atenderlos. La educación concebida en turnos y horarios fijos no es suficiente para responder a las necesidades de los estudiantes, muchos de los cuales trabajan. Tampoco son suficientes los edificios escolares. Las relaciones maestro-alumno y espacios-horarios de enseñanza se han vuelto desfavorables para los educandos, ya que no es posible darles respuesta sólo con los sistemas tradicionales. Éstas son las razones que llevan a afirmar que la salida actual de la educación está en la virtualización de sus programas mediante el uso de redes digitales, propuesta que aún tiene muchos retos que vencer. Uno de ellos es que los cambios que propician el uso de las redes se presentan en diferentes grados y condiciones en el ámbito escolar. Mientras una parte de las instituciones educativas, en especial las de carácter público, experimentan un evidente desfase en materia de adelantos tecnológicos, existen otras altamente tecnologizadas creándose entre ambas una importante brecha digital y cognoscitiva.

Como ya quedó dicho, la educación en red rompe con los conceptos tradicionales de tiempo y espacio, tiene su centro de interés en la organización del proceso de creación del conocimiento, en el correcto flujo de la información, así como en las relaciones y actividades entre los actores del proceso educativo. Tareas todas ellas mucho más complejas que la de contar simplemente con infraestructura digital.

### **Nuevos ambientes de aprendizaje: participativos, reticulares y dialógicos**

Cuando surge Internet<sup>28</sup> y luego la web 2.0, muchos de los entusiastas de la digitalización visibilizaron la revancha del usuario: un usuario ca-

28. En México, la red de Internet2 se coordina mediante el CUDI, Corporación Universitaria de Internet2, asociación civil sin fines de lucro fundada en 1999. CUDI gestiona la Red Nacional de Educación e Investigación, fomentando la colaboración en proyectos de investigación y educación entre sus miembros. En la actualidad cuenta con una infraestructura de más de ocho mil kilómetros de enlaces de alta capacidad que operan a una velocidad de 155 megabits por segundo, lo que le permite mantener enlaces con las principales redes académicas de Estados Unidos y del resto del mundo.

paz de generar contenidos y de vincularse socialmente a través de las redes, haciendo realidad muchas de las promesas que acompañaron el nacimiento de Internet. Recordemos que la web 2.0 es una evolución de Internet que enfoca sus aplicaciones hacia los usuarios, permitiéndoles expresarse, generar colaboraciones y servicios originales, interactuar con otros usuarios o cambiar contenidos. Estas condiciones la han definido como un sitio interactivo de encuentros o redes sociales. Mientras los sitios web tradicionales no interactivos sólo muestran pasivamente información o imágenes, el gran cambio hacia la web 2.0 es que se potencia la capacidad creativa de sus usuarios para expresarse, interactuar, relacionarse mediante redes sociales que en pocos años se han posicionado como importantes lugares de encuentro. Se trata, sin embargo, de un tema que debe ser analizado con cuidado para deslindar sus defectos y virtudes.

Si hablamos de procesos educativos y de la necesidad de ir generando cada vez más nuevos espacios de aprendizaje donde se articulen las ventajas tecnológicas con una necesaria concepción dialógica y transformadora de la educación, debemos reflexionar más sobre algunos problemas. Por ejemplo, saber a ciencia cierta cuántos son los usuarios de esas redes sociales (cifra hasta ahora incierta) para establecer las condiciones de la brecha que con toda seguridad se está creando entre quienes participan de ellas y quienes no lo hacen, por voluntad o por carencias. Necesitamos asimismo recordar qué significa educar (señalar, mostrar, distinguir, en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje con interacciones múltiples) aplicando el concepto a las redes sociales, ya que hasta el momento el intercambio que se establece en ellas se acerca más a lo que denominamos educación informal, incluso muchas de esas interacciones encajan en el entretenimiento y el ocio. Es menester, además, que mediante procesos de minería de datos encontremos la forma de acceder, jerarquizar y depurar sus contenidos, que hasta el momento funcionan como enormes repositorios de información. Tales almacenes llaman la atención por su volumen, por su capacidad de crecimiento, pero en igual medida preocupan por su falta de continuidad y fiabilidad de muchos de los datos que por allí circulan. Zygmunt Bauman advierte:

La completa masa de conocimiento en oferta es el principal obstáculo que impide aceptar esa misma oferta. Y también es la principal amenaza a la confianza humana: seguramente debe de haber en alguna parte, en esta ataradora masa de información, una respuesta cualquiera de los problemas que nos atormentan y así es como, si no se consigue hallar la respuesta, sobrevie-

nen inmediata y naturalmente la autocritica y el menosprecio por uno mismo.<sup>29</sup>

La rueda de la historia parece regresarnos a algo ya vivido: la fantástica capacidad de los medios de comunicación de masas para educar cuya aplicación se concentró mucho más en el crecimiento de los grandes consorcios mediáticos, que en favorecer la superación de desfases educativos. Entonces como ahora, es necesario no perder de vista qué significa educar y reconocer, una vez más, que la educación (plantada incluso como un mecanismo de renovación continua como es la educación para toda la vida) tiene objetivos y metas por alcanzar, del mismo modo que tiene instituciones y actores (maestros-alumnos) situados en una realidad social e histórica concreta de la cual emanan sus necesidades educativas, también concretas.

En este contexto, introducir mediaciones tecnológicas de gran valor como son las redes digitales, no debe empañar el sentido de la educación transformadora, interesada en la capacidad de cambio que posee el proceso educativo. Si la necesidad de explicar una manera diferente de organizar el aprendizaje, presencial y a distancia, empleando los recursos digitales, condujo al concepto de nuevos espacios de aprendizaje, estos espacios deben pensarse para una educación transformadora. Se trata de crear una situación educativa en la cual el alumno desarrolle su pensamiento crítico, a través de mecanismos de autoaprendizaje y trabajo en equipo, auxiliado por tecnologías y orientado por su maestro, guía y tutor del proceso. Las expectativas de diversificar y flexibilizar las oportunidades educativas, hasta el punto de que se puede aprender en cualquier lugar y tiempo, de modos diferentes, sobre temas también distintos y atendiendo a las características individuales, encuentran en las redes digitales una respuesta tecnológica idónea, pero antes es imprescindible diseñar su uso en espacios de aprendizaje dialógicos y transformadores que se conviertan en verdaderas comunidades de saber.

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretrejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atiende a, y se responsabilice de, la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de oportunidades para ejercer ese derecho.<sup>30</sup>

29. Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Argentina, 2007, p. 44.

30. Bauman, Zygmunt, *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Siglo XXI, México, 2008, p. 147.

La meta de los nuevos ambientes de aprendizaje es crear comunidades de conocimiento y, aunque con frecuencia se basan en un mejor aprovechamiento de los últimos adelantos tecnológicos, para operar el cambio social su base teórica y conceptual debe estar en el vínculo comunicación-educación. Por ello, es responsabilidad de los actores del proceso educativo y de los investigadores seguir insistiendo en que las tecnologías son sólo un factor de mediación, un apoyo para lograr el propósito de una mejor educación que nos permita, parafraseando a Bauman, aprender el arte de vivir en un mundo saturado de información, así como aprender el todavía más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en un mundo como éste.<sup>31</sup>

## Bibliografía

- Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Buenos Aires, 2007.
- , *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Siglo XXI, México, 2008<sup>3</sup>.
- Castells, Manuel, *La era de la información*, vols. I, II y III, Siglo XXI, México, 1997.
- , *La dimensión cultural de Internet*, Universitat Oberta de Catalunya, julio de 2002, <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/a>
- Crovi Druetta, Delia, «Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, n.º 185 (2003), UNAM, México.
- , «Retos de las universidades en la sociedad de la información y el conocimiento», en Roxana Cabello y Diego Levis (eds.), *Medios informáticos en la educación a comienzos del siglo XXI*, Prometeo, Buenos Aires, 2007a.
- , «Acceso, uso y apropiación de las TIC en la comunidad académica de la UNAM», ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y II Latinoamericano «La Universidad como objeto de investigación». Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2007b.
- Crovi Druetta, Delia, M. López Cruz y R. López González, *Redes sociales. Análisis y aplicaciones*, UNAM-Plaza y Valdés editores, México, 2009.
- Delors, Jacques (coord.), *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO, México, 1996.
- Drucker, Peter, en Jordi Micheli Thirió, *Digitofactura: flexibilización, internet y trabajadores del conocimiento*, 1999, Comercio Exterior, vol. 52, n.º 6 (junio de 2002), pp. 522-537.

31. Bauman, *op cit.*, 2007.

- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1989.
- , *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1992.
- Kaplún, Mario, «Repensar la educación a distancia desde la comunicación», *Diálogos de la Comunicación*, n.º 37 (1993), FELAFACS, Lima.
- Montuschi, Luisa, «Datos, información y conocimiento (s. f.). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento», <http://www.ideas.repec.org/p/cem/doctra/192.html> (consultado en septiembre de 2009).
- Sierra Caballero, Francisco, *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, Ciencias de la Información, MAD, Sevilla, 2000.
- Siles González, Ignacio, «Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad: tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación», *Reflexiones*, n.º 83-2 (2005), pp. 73-82.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. FD-98CONF.202/3, París, 9 de octubre de 1998.
- Valderrama, H. y Carlos Eduardo (eds.), *Comunicación Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Universidad Central-DIUC, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2000.

## 6

### Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos<sup>1</sup> *Ismar de Oliveira*<sup>2</sup>

#### Introducción

En 2000, creíamos poder sostener la hipótesis de que un nuevo campo de conocimiento —la educomunicación— ya se había formado, había conquistado su autonomía y se encontraba en franco proceso de consolidación (Soares, 2000a: 38). Pasados ocho años, podemos aseverar —por lo que ocurre en Brasil— que las prácticas educomunicativas, aunque inicialmente concebidas como alternativas, empiezan a movilizar grandes estructuras, buscando convertirse en programas de políticas públicas.

Uno de los desafíos es la formación de los educomunicadores, y el otro es la garantía de coherencia de sentidos frente a las contradicciones por enfrentar en la práctica.

En su participación en el libro *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Jorge Huergo, al final de su texto, considera como restricto el horizonte que recorta la interfaz entre los dos campos a conceptos como «educación para la comunicación» o «comunicación

1. El texto «Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos» de Ismar de Oliveira fue publicado en la revista *Nómadas*, n.º 30 (nomadas@ucentral.edu.co, Bogotá, 2009, pp. 194-207). Agradecemos al autor la reproducción del artículo.

2. Ismar de Oliveira Soares es coordinador del Núcleo de Comunicación y Educación de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo (Brasil).

para la educación», traduciendo, este último, un esfuerzo en el sentido de «escolarizar la comunicación» o «tecnificar la educación»:

Habría que avanzar en dirección a una determinada autonomía que posibilite instituir un campo para la palabra, una palabra que libere el flujo de las representaciones, y pronuncie un mundo que no se apoya en ninguna representación «dada», sino que es un sueño común. Se trata de una autonomía imposible fuera de una política que sabe que no hay sociedad autónoma sin mujeres y hombres autónomas/os (Huergo, 2000: 22).

Según el argumento, la posibilidad de instituir la relación comunicación-educación como un campo, se sitúa dialécticamente en la negación de la posibilidad de conformarlo como un espacio cerrado y predefinido. La cuestión central, pues, a que el texto de Huergo se refiere, es a la posibilidad de reconocer un campo específico como el de la educomunicación, que el Núcleo de Comunicación y Educación de la USP propone, toda vez que, para pensarlo, habría que asumir la radicalidad de la búsqueda por un tipo especial de libertad: la libertad de la palabra.

Lo que pretenden los educomunicadores es el reconocimiento del valor estratégico de la lucha por la libertad de la palabra, como una utopía que se concreta en acciones efectivas en los distintos espacios educativos. Éste es justamente el deseo de la praxis educomunicativa, vivida en una cantidad de proyectos en América Latina, de que son testigos la alegría y el entusiasmo de cuantos –niños, jóvenes y adultos– con ella se involucran cotidianamente.

El campo, que de esta forma se estructura a partir de acciones solidarias en áreas específicas, tiene, pues, como justificación dialéctica, la negación de la posibilidad de su aislamiento conceptual, metodológico y programático. En razón de tal singularidad, la educomunicación es sentida como una unidad conceptual movilizadora, a pesar de presentarse como un concepto polisémico que, a su vez, comprende diferentes formas del hacer.

Nos asociamos con el pensamiento de Huergo, con quien concordamos cuando afirma que

comunicación/educación es siempre política en cuanto institución de la democracia como régimen del pensamiento colectivo y de la creatividad colectiva; es proyecto de autonomía en cuanto liberación de la capacidad de «hacer pensante», que se crea en un movimiento sin fin (indefinido e infinito), a la vez social e individual; es posibilidad radical (2000: 23).

Fue justamente la existencia de ese «hacer pensante», que se crea en un movimiento, la principal conclusión de la investigación promovida por el Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de São Paulo (NCE-USP), entre 1997 y 1999, cuando detectó que, en función de la lucha por la libertad de expresión, personas diferentes, en contextos diferentes, se mantienen conectadas a prácticas semejantes, con el soporte de referentes teóricos y metodológicos próximos.<sup>3</sup>

En el campo de la actuación profesional, la gran mayoría de los educadores latinoamericanos se caracteriza por su habilidad para coordinar proyectos culturales y facilitar la acción comunicativa de otras personas. Se advierte en ellos una preocupación por la democratización del acceso a la información, utilizando su actuación profesional como medio para la formación de valores solidarios y democráticos, anhelando la transformación del ambiente en el que viven.

Para los expertos entrevistados en la investigación del NCE, no importa el ámbito (área de intervención) en el que uno se encuentre insertado, pero sí la interconectividad, la coherencia de sus procedimientos y el propósito común de luchar por la libertad de expresión.

Entre los «valores educativos» que dan soporte a las «articulaciones» ejercidas por el profesional de este nuevo campo, se destacan: *a*) la opción por aprender a trabajar en equipo, respetando las diferencias; *b*) la valorización de los errores como parte del proceso de aprendizaje; *c*) el amparo a proyectos dirigidos a la transformación social; *d*) la gestión participativa de todo el proceso de intervención comunicativa.

La mayoría de las respuestas al cuestionario del NCE anota, definiti-

3. En síntesis, se observa que la práctica educomunicativa ocurre en el ámbito de algunas actividades socioeducativas específicas. Así, las denominamos: 1) el área de la educación para la comunicación o de la pedagogía de la recepción (Media Education, Media Literacy, educación para los medios); 2) el área de la mediación tecnológica en los espacios educativos, focalizada en la incidencia de las tecnologías en las relaciones entre personas, entendida como un capítulo de la cultura contemporánea, con consecuencias como la agilización de los procedimientos de la vida cotidiana y el favorecimiento de nuevos y más eficaces procesos de aprendizaje; 3) el área de la expresión comunicativa a través de las artes, con la virtud de ampliar el «coeficiente comunicativo» de cada agente del proceso educativo, así como de toda la comunidad hablante; 4) el área de la gestión de los procesos y recursos de la información en espacios educativos, con profesionales calificados ocupándose de la planificación, la implementación y la evaluación de proyectos que involucran las distintas áreas del nuevo campo; 5) el área de la reflexión epistemológica, con un creciente número de expertos que se ocupan de la investigación en programas de posgrado en comunicación o en educación. Cada una de ellas se encuentra íntimamente conectada con las demás, formando un único espacio de interacción de carácter transdisciplinario y multicultural (Soares, 2000a: 38-42).

vamente, en el ítem «expectativa de resultado», la formación para la ciudadanía y la ética profesional, objetivando la educación del «ciudadano global». En esta dirección, mirando la literatura que circula en Iberoamérica, identificamos cuatro movimientos que se articulan orientados a la utopía educacional: la recepción calificada, la educación popular, la articulación colectiva para el cambio social y, a partir de años recientes, el reconocimiento de la educación como derecho de todos alcanzado mediante las políticas públicas.

Una detallada descripción del trabajo desarrollado en la línea de la comunicación educativa bajo la misma perspectiva dentro de la cual asumimos el concepto educación, se puede encontrar en el texto de Daniel Prieto bajo el título *Radio Nederland Training Centre en América Latina: memoria pedagógica de tres décadas*, especialmente en el subtítulo «Nuestra concepción» (2008: 52-54).

### 1. La utopía de la recepción calificada<sup>4</sup>

Los estudios de la recepción bajo la influencia de la teoría de las mediaciones, han permitido ampliar el sueño de los agentes culturales interesados en discutir la presencia de los medios de comunicación en la sociedad contemporánea, intentando motivar el sistema formal de enseñanza a asumir su papel como mediador de la convivencia entre las nuevas generaciones de consumidores y las viejas generaciones de productores. Lo que nadie sospechaba es el avance ocurrido justamente por cuenta del poder mediador de las tecnologías: las nuevas generaciones se definen convirtiéndose, ellas mismas, en productoras de mensajes y de sentidos.

Las experiencias de educación para los medios en el continente fue-

4. Organizaciones como UNESCO han manejado el concepto educación para identificar específicamente el trabajo intelectual y pedagógico regular destinado a formar receptores críticos frente al «poder manipulador de los medios», a partir de referentes teóricos y metodológicos reconocidos como adecuados en los distintos momentos históricos por las comunidades involucradas en el asunto, aunque actualmente sean criticados. El tema de la violencia y de la falta de pudor de los productores mediáticos en relación con las cuestiones que involucran la relación de la industria cultural con la niñez, llevó a la creación de un grupo de trabajo conocido como The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, que contaba con la colaboración del Consejo de Ministros de los Países Nórdicos. Los primeros libros del grupo miraban a la relación entre los medios y la violencia. Lo últimos se ocupan de temas como la interculturalidad.

ron estudiadas en el inicio de la década por Pablo Ramos, y socializadas bajo el título *Tres décadas de educocomunicación en América Latina: los cambios desde el plan Deni* (2001). Si el autor no llega a ser jactancioso con los resultados de su investigación, alcanza a evidenciar un eje común entre los programas analizados: la búsqueda de una construcción de caminos que lleven a la libertad de conocimiento y de expresión frente a la vocación conductista de la industria cultural. A todo este esfuerzo lo denomina educocomunicación.

Distintas vertientes han caracterizado la práctica de la educación para los medios: desde una visión cerrada, vertical y moralista (el maestro enseña lo que debe ser visto y consumido por sus alumnos a partir de determinada concepción de orden filosófico religioso o moral), pasando por una perspectiva culturalista y escolarizada (los medios son parte de la cultura, y por eso objeto de conocimiento),<sup>5</sup> hasta llegar a una postura dialéctica más común en la práctica de movimientos sociales (el receptor analiza los medios a partir de su propio lugar social, económico y cultural). En este caso, el juicio crítico sobre la producción de la industria cultural se construye a partir de la inmersión del sujeto en la experiencia productiva con los medios, permitiéndose, a sí mismo, evaluar la manera y las razones de su relación con las tecnologías.

La perspectiva dialéctica, propia de la formación particularmente desarrollada en los movimientos populares, rompe con la funcionalidad de la relación productor-receptor, considerando el papel y el potencial activo del consumidor crítico, aproximándose al ideal utópico de la libertad de la palabra.

Experiencias recientes implementadas en Brasil intentan llevar hacia el ámbito de la escolarización regular, procedimientos dialécticos propios del sentido dado al concepto educación por el movimiento popular. Esto lo veremos en el tópico destinado al proyecto Educom-rádio.

5. La perspectiva culturalista se encuentra presente en el sistema formal de enseñanza de los países europeos y también en Canadá y Australia, entre otros, con programas denominados Media Education (o Media Literacy, en Estados Unidos). En América Latina, el tema, a pesar de estar previsto en la legislación educativa de diversos países, se presenta como un trabajo opcional en las manos de maestros interesados o de organizaciones no gubernamentales especialmente dedicadas a él. En este sentido, a pesar de la movilización constante de los interesados, se constata que la educación para los medios difícilmente alcanza los currículos, manteniéndose en la periferia de los programas de estudios.

## 2. La utopía de la educación popular

Seguimos hablando de educomunicación como la búsqueda sistemática de la autonomía de la palabra. Profundizando, pues, en el tema, vamos a la raíz de la perspectiva dialéctica de la educación para la comunicación; la propia «educación popular».

### 2.1. El diálogo intramuros

En el texto «Prácticas educomunicativas: miradas sobre lo inacabado» de 2005, Emanuel Gall, de la Agencia ConoSur de Argentina, caracteriza como «educomunicativa» la postura inherente a la manera como el movimiento social intentó diseminar la educación popular en el continente.

Según la visión presentada por el texto de Gall –a partir de investigadores como Rosa María Torres, Gabriel Kaplún y el propio Jorge Huergo–, nunca se aprende por aprender. El proceso educativo en su finalidad política puede tener un sentido hegemónico o proponer un esfuerzo contrahegemónico en la medida en que tienda a generar prácticas conformistas o cuestionadoras (y resistentes) respecto del orden social (cultural, pedagógico) establecido.

El primer desorden propuesto por la educación popular, en este sentido, fue reconocer el sujeto de la comunicación como un emisor colectivo. Afirma Emanuel Gall:

La comunicación y la educación son concebidas como actividades grupales, donde antes que nada hay un grupo que dialoga consigo mismo y en la que se atribuye al educador (comunicador) el rol, no de transmitir un conocimiento acabado e irrefutable, sino el de facilitar y ayudar al grupo a compartir el conocimiento que tiene en su interior y a tomar del mundo nuevos conocimientos. Conocimientos que puedan ser usados con la finalidad de transformar el mundo y las relaciones sociales que lo conforman. La comunicación educativa, entonces, es esa producción colectiva de conocimiento que genera nuevas herramientas (conceptuales, valorativas, técnicas, conductuales, etc.) que ayudan a modificar las prácticas y a visualizar las múltiples maneras en que se producen relaciones opresivas, al tiempo que otorga nuevas cuotas de poder que gestan la emergencia de sensibilidades y niveles de conciencia como para transformarlas (2005: 2-3).

Gall recuerda que las raíces de estas prácticas educomunicativas de sentido popular son multiculturales y se encuentran en los pilares concep-

tuales propios de teorías deudoras de la tradición latinoamericana (la teología de la liberación; las teorías críticas sobre educación y comunicación, como la pedagogía dialógica de Freire; los estudios críticos de la Escuela de Frankfurt y los estudios culturalistas ingleses, a los que se suman los estudios de la recepción, vinculados con la teoría de las mediaciones). Los debates en torno a la economía política de los medios y a la semiótica también ofrecen soporte político para las experiencias, formando «un cruce multidisciplinar que se embebe de las herencias teórico-prácticas que históricamente han servido para constituir campos de conocimiento en torno a objetos de estudio por demás variados» (Gall, 2005: 1).

Fortalecida por el diálogo «intramuros», la práctica educomunicativa inherente a la educación popular sufre antagonismos y resistencias por parte de las maneras oficiales de concebir la comunicación y la educación. Se confronta, en primer lugar, con «las matrices culturales vinculadas a las producciones de los grandes medios de comunicación de masas (que, desde la perspectiva funcionalista, conciben a la sociedad como un conjunto de individuos aislados, manipulables, consumistas, movidos por intereses egoístas, pragmáticos, etc.)» (*ibid*) y, enseguida, con «los esquemas pedagógicos que se imparten a través de las instituciones educativas oficiales (las escuelas, las universidades tanto públicas como privadas)» (*ibid*, p. 5).

Antagonismos y resistencias que no impiden que el ideal utópico de la «autonomía y libertad para la palabra» siga su camino dialéctico de diálogo con el otro, el diferente.

### 2.2. El diálogo extramuros

Considerándose los efectos de la globalización, la práctica educomunicativa de la educación popular no se agota en el mundo alternativo. En el texto de Gall, la orientación para ampliar el ámbito de la práctica llega a través de Gabriel Kaplún, quien habla tanto de la necesidad de «convivir con el otro», cuanto de «partir del otro»: «Los saberes y las perspectivas del otro cuentan, en este sentido, con un considerable nivel de utilidad en el proceso educativo. Son los verdaderos datos duros de los cuales se parte» (*ibid*, pp. 4-5).

Afirma, por otra parte, que «son las visiones del otro que señalan los posibles caminos y orientan las tácticas y delimitan las estrategias a seguir [sic]» (*ibid*, p. 4). En este sentido, no puede pensarse un proceso de enseñanza-aprendizaje sin considerar las perspectivas concretas de los actores involucrados. Desde la perspectiva educomunicativa, forma par-

te de las cualidades propias del educador la capacidad de identificar en los actores no sólo la dimensión reproductiva de las estructuras opresivas interiorizadas por el sometimiento cotidiano a las reglas del sistema, sino también las potencialidades creativas que nos ayudan a superar lo instituido y que nos permiten imaginar nuevas dimensiones de instituciones que nos atraviesan, como colectivo y como individuos (Kaplún cit. Gall, 2005).<sup>6</sup>

En el diálogo con el «otro», Gabriel Kaplún sugiere además que los educadores reflexionen sobre la importancia de los códigos experienciales, culturales e ideológicos.

Los «códigos experienciales» tienen que ver con las vivencias de aquellos con los que queremos comunicarnos, con los conocimientos que adquieren en sus prácticas cotidianas. Los «códigos culturales» tienen que ver con la dimensión histórica, con ese entramado invisible pero presente que hace que una comunidad sea lo que es y no otra cosa, su historia, sus espacios, sus mitos, sus leyendas, sus héroes anónimos, sus ídolos artísticos, etc. El color de la vida, en fin. Por último, los «códigos ideológicos» podemos entenderlos como formas de ver el mundo, de construirse el mundo para el entendimiento (*ibid*, 2005: 6).

[Según Kaplún] ésta es la dimensión de los códigos que exigen por parte del educador un esfuerzo de empatía, que no significa concesión, que no acepta como irrefutable el punto de vista del otro, sino que parte de éste para generar un diálogo con vistas a establecer puntos de encuentro, convergencias, comprensión mutua y sobre todo que asienta la base a partir de la cual se van a generar reconceptualizaciones que permitan abrir el mundo a nuevas perspectivas, que abriguen la posibilidad de moldear prácticas novedosas con el fin de transformarlo (*ibid*).

6. Gabriel Kaplún habla de la importancia de conectarse con el otro, de generar empatía, para partir desde ese nudo originario y poder delinear canales de comunicación con los actores con los que interactuamos. Empatía que no es «simpatía», que no está ligada a los espurios esfuerzos por caerle bien o mal al otro. La «empatía» se vincula con una capacidad comunicativa, donde su importancia reside en la facultad de escuchar al otro, de poder adoptar su punto de vista con respecto a un problema, a un objeto de análisis independientemente de concordar o no con éste: se puede producir empatía con el otro, inclusive con profundas discrepancias ideológicas; se puede legitimar su interés, su punto de vista, su opinión y comprometer al grupo a actuar desde la comprensión. No hay avance conceptual ni profundización cognitiva a partir de la eliminación del saber del otro, dado que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser integrador y comprensivo, debe poder dialogar con aquello que cuestiona, debe poder incorporar las visiones precedentes al paraguas que abren las nuevas perspectivas.

Todos los códigos tienen una fuerza instituyente e instituida que debe ser retomada para ponerla a disposición de un enlace de acciones productivas donde se generen experiencias nuevas a partir de la recreación de lo viejo, de lo ya establecido.

El «otro», con sus códigos experienciales, culturales e ideológicos, es cada vez más las instituciones: el gobierno con sus políticas públicas, los medios de comunicación con su poder de influencia, el sistema educativo formal con el vigor –o la pobreza– de su estructura, las organizaciones no gubernamentales con sus esfuerzos por atender demandas crecientes. Hay que considerar las experiencias de todos, sus culturas, sus saberes prácticos, sus horizontes. Con las instituciones estamos en confrontación, en cuanto –ideológicamente– las combatimos o dialécticamente las buscamos como *partners* para el desarrollo de proyectos. En todo este proceso, según Kaplún,

no se puede obviar la reflexión sistemática sobre la tensión (la pelea) que se configura entre lo instituido y lo instituyente, entre lo establecido y lo que nace como continua capacidad de creación, entre los productos de la historia y las promesas de futuro que le dan identidad a las prácticas de comunicación-educación (Kaplún cit. Gall, 2005: 4).

Forma también parte de las cualidades propias del educador saber manejar el diálogo con las esferas públicas y privadas, con los medios y el sistema formal de enseñanza, con el objetivo específico de ampliar las prácticas educadoras. Saber avanzar y retroceder, a través de una pedagogía del proyecto, con la condición de que no se sacrifique la esencia misma del ideario educador. Volveremos a este tópico en la parte final del artículo, presentando experiencias del Núcleo de Comunicación y Educación de la USP, en sus relaciones con el poder público y la iniciativa privada en Brasil.

Pero, antes de mirar al mundo externo, los educadores son invitados a enfrentar sus propios miedos, incertidumbres y desencuentros:

Si la comunicación-educación popular (la educación) se propone ampliar niveles de conciencia y enfrentar la actitud dogmática introyectada por la educación tradicional, no puede ella reducirse nunca a ser un inventario de principios y postulados generales que se interpreten y se apliquen como fórmulas (Gall, 2005: 4).

Es la recomendación de Gall. Y como estrategia propone: «La educación es una fuerza que intenta involucrar a un colectivo de perso-

nas en un proceso constructivo de explicaciones de todo lo que se cuestiona, de ahí su sentido político y la necesidad de enmarcarla en un proyecto de largo plazo» (*ibid.*).

Son demandas que superan la propuesta proselitista de imponer un modo determinado de ver, leer e interpretar. El diálogo no significa, sin embargo, abandono de la coherencia epistemológica (coherencia entre los fundamentos y la acción). Al contrario, es parte de ella. En este sentido, hay una pregunta por hacer a los responsables por la expansión de la práctica educocomunicativa en el continente: ¿cómo ocurre? ¿Resulta de una profundización significativa y coherente de la tradición de lucha por los cambios, o se presenta simplemente como una acomodación de viejos hábitos? Para Emanuel Gall, aún hay mucho por reflexionar:

en que pese a percibirse a sí mismas desde las seguridades que brindan las sensaciones de pertenencias a determinadas tradiciones teóricas, determinadas prácticas educocomunicativas no encuentran justificaciones conceptuales como producto de esfuerzos propios de relevamientos o sistematizaciones, o como resultado de la observación crítica de las propias acciones (*ibid.*: 5).

### 3. La utopía de la articulación colectiva para el cambio social

En dirección al diálogo con el otro –personal o institucional–, en la misma búsqueda por la autonomía y libertad de la palabra, el concepto de educocomunicación se usa para designar la búsqueda de articulaciones colectivas y dialógicas en función del uso de los procesos y herramientas de la comunicación, para garantizar el progreso y el desarrollo humanos. Es lo que nos recuerda Alejandro Barranquero, de la Universidad de Málaga, España, en un artículo para la revista *Comunicar* (2007).

En consonancia con esta perspectiva, se defiende una tercera opción de práctica educocomunicativa, más allá de la educación para los medios y de la educación popular: la educocomunicación para el cambio social.

Vivimos, recientemente, en nuestro núcleo de investigación y de intervención cultural, una rica experiencia en este tópico específico. Se trata del diálogo con el Ministerio del Medio Ambiente, en Brasilia, en torno a su programa de educación ambiental. Después de buscar una relación de compromiso con los medios sobre la priorización del tema, y de incentivar a las escuelas a tener en cuenta el ecosistema en su programación curricular, los técnicos del Ministerio han constatado que se ha avanzado muy poco en la concientización de las nuevas generaciones

frente a los problemas de sustentabilidad. Como las campañas publicitarias y el uso de los medios tradicionales impresos y audiovisuales no producían los resultados esperados, se entendió que la perspectiva debería ser otra: transformar a cada brasileño –adultos, jóvenes y niños– en un educador ambiental. Como forma de superar el desafío, se ideó la constitución de los colectivos educadores, compuestos por voluntarios interesados en cuidar de un área geográfica (defenderla contra las agresiones y degradaciones y promover programas de educación ambiental), impartiendo a sus miembros nociones de sustentabilidad mediante prácticas educocomunicativas (Martirani, 2008).

En la misma línea, el Ministerio de Educación decidió preparar a niños y jóvenes para que se convirtieran en educadores de sus compañeros, igualmente a través de la educocomunicación. La estrategia fue organizar conferencias infantil-juveniles en tres niveles: local, regional y nacional, involucrando alrededor de veinte mil estudiantes. En cada uno de los estados, hoy se ofrecen talleres destinados a habilitar a los chicos en el uso de distintos medios, como el teatro, la música, la radio, el vídeo o Internet.<sup>7</sup> En cada nivel, el público juvenil se capacita para intervenir en su realidad mediante prácticas procesales de comunicación.

Los resultados de esta política pública fueron presentados durante el VI Simposio brasileño de Educocomunicación (São Paulo, 2008), que permitió identificar las iniciativas que han alcanzado adhesión de la juventud, especialmente por su creatividad y por asegurar espacios de libertad de expresión, formando nuevos líderes.

En esta dirección, Barranquero (2007) define el desarrollo como un proceso de cambios cualitativos y cuantitativos experimentados por un grupo humano, conducentes a su bienestar personal y social en diferentes órdenes: político, económico, cultural, etc. El desarrollo está centrado no sólo en lo humano, sino también en lo natural y necesita ser definido de forma autónoma por los propios sujetos del cambio (endógeno), sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras (sostenible).

El citado artículo del autor español hace el recorrido histórico del concepto de desarrollo, desde el período de la posguerra hasta los años setenta, momento en el que, en América Latina, autores como Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán y Juan Díaz Bordenave cuestionan la perspectiva entonces hegemónica, basada en la visión liberal de que el pro-

7. En abril de 2009, se realizó en Brasilia la III Conferencia infantil-juvenil sobre el medio ambiente, en un proceso que reunió a más de veinticinco mil niños y jóvenes de todo el país, a lo largo de doce meses de actividades.

greso debe ser predominantemente iniciativa privada, destinada al consumo y la acumulación desigual de riquezas, hacia presupuestos más dialécticos y complejos, privilegiando lo participativo, lo dialógico, el carácter endógeno del campo social y, en este contexto, la función movilizadora de la comunicación. Partiendo de Antonio Pasquali (1963), uno de los fundadores del pensamiento alternativo latinoamericano sobre la comunicación, se inicia, según Barranquero, una aproximación programática entre el concepto de desarrollo y el concepto de comunicación participativa, mediante prácticas que distinguen fundamentalmente la información de la comunicación, orientación consolidada por Paulo Freire una década más tarde (1967).

Según registra Barranquero, en el modelo inaugurado en América Latina, la auténtica comunicación es dialéctica y resuelve las contradicciones entre conocimiento/reflexión/teoría, de una parte, y acontecimiento/acCIÓN/praxis, de otra, generando el proceso de «concientización», en el doble sentido político-pedagógico freireano, como conocimiento (o descubrimiento de la razón de las cosas) y como conciencia (de sí, del otro, de la realidad), siempre acompañada de acción transformadora y política, permitiendo a analistas internacionales, como Denise Gray-Felder y John Dean, de la Fundación Rockefeller, constatar el fortalecimiento en América Latina de la búsqueda por la autonomía en la planificación y ejecución de los proyectos de desarrollo.

Los modos de proceder de estos grupos contemplan una relación fuerte entre comunicación y educación en que se privilegia el «proceso» frente al «producto»; se garantiza el acceso, la participación y la apropiación del caminar por parte de los actores implicados; se contempla la pertinencia cultural de las acciones que se plantean; se valoriza el saber local, comunitario y la representatividad de todos los miembros del grupo; se impulsa la organización de redes; las tecnologías son asumidas como medios y no como fines en sí mismas; y se trabaja con objetivos a medio y largo plazo, para dar garantía tanto al dominio de los procesos por parte de la comunidad, cuanto a los cambios prolongados y sostenibles.

Además, el campo de la comunicación-educación para el desarrollo, requiere una cierta flexibilidad metodológica, razón por la cual, se opta por técnicas eminentemente participativas en vez de aquellas de corte más persuasivo y modernizador, propias del *marketing* o del área de difusión de innovaciones.

Después de constatar la eficacia del modelo latinoamericano, el autor dibuja el perfil del educador en estos espacios: además de una

sensibilidad cultural especial para abordar los problemas del desarrollo, el nuevo comunicador deberá disponer de conocimientos especializados en las diversas disciplinas que abordan el cambio social (antropología, pedagogía, política, economía, sociología, psicología, etc.); tener experiencia en metodologías de investigación, planificación y ejecución de proyectos y conocimientos en tecnologías de la comunicación. Deberá, finalmente, promover el uso de fórmulas innovadoras de comunicación educativa, así como nuevas estrategias culturales, lenguajes, metodologías, etc., para el campo de las organizaciones y los colectivos civiles comprometidos con el desarrollo.

Herederas del esfuerzo latinoamericano por el desarrollo, un sinnúmero de organizaciones no gubernamentales constituidas en el continente en los años ochenta, han asumido la educocomunicación como metodología de acción. En Brasil, un grupo de diez de estas organizaciones reconocidas por su labor local, acaban de formar una red nacional –Red Comunicación, Educación, Participación (CEP)– que se caracteriza por adoptar el concepto y por promover la defensa de la educocomunicación. Invitamos al lector a acceder a sus relatos y comparar sus acciones (Sayad, 2008), analizándolas bajo la perspectiva sugerida por Alejandro Barranquero.

#### 4. La utopía de la educocomunicación como derecho de todos alcanzado mediante las políticas públicas

Retomar las distintas utopías que han posibilitado y favorecido la construcción de los sentidos atribuidos históricamente al concepto en estudio, nos facilita reafirmar nuestra concepción de la educocomunicación como el conjunto de las acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y el desarrollo –en determinado contexto educativo– de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje en equipo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social.

Como consecuencia, se busca garantizar y ampliar el «coeficiente comunicativo» –el poder y la habilidad de comunicar– de las personas y de los grupos involucrados en los proyectos educativos. En este sentido, la

educación se asume esencialmente como un proceso formativo continuo.

Frente a estas consideraciones, el diálogo con sistemas de medios y con sistemas educativos pasa a ser el gran desafío para quienes se interesan por obtener respuestas a la pregunta sobre el derecho de todos a los beneficios de la educación como filosofía y campo de práctica social. Por tanto, se presentan como indispensables las experiencias de «diálogo con el otro», propuestas por Gabriel Kaplún. El «otro», en este caso, son los gobiernos y sus sistemas públicos de educación; los grupos privados y sus escuelas; los medios de comunicación educativos y los comerciales; las iglesias y sus pastorales; hasta los centros de cultura y las organizaciones no gubernamentales.

Tenemos algunas experiencias en esta área, que nos gustaría socializar. Una, en la esfera del poder público (la red de educación de la ciudad de São Paulo, Brasil); otra, en la esfera de la educación privada (escuelas de la congregación de las Hijas de María Auxiliadora), y una tercera, en el espacio de las empresas de comunicación (un periódico y un canal de televisión).

#### *4.1. La ciudad de São Paulo define una política para la educación*

Un programa cultural destinado a reducir la violencia en las escuelas públicas fue contratado por la alcaldía de la ciudad de São Paulo al Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de São Paulo. Entre 2001 y 2004, educadores y alumnos de 455 escuelas han convivido, por un semestre, con prácticas educativas impartidas por mediadores debidamente preparados. El programa se denomina Educación por las Ondas de la Radio (Educom.rádio). Para llevar a cabo su misión, el NCE-USP ofrecía 96 horas de formación conjunta a maestros y alumnos, en doce encuentros de ocho horas los sábados, colaborando con maestros y niños en el diseño de proyectos educativos para ser aplicados en las unidades escolares. Más de ochocientos encuentros fueron realizados en tres años y seis meses, atendiendo a once mil miembros de la comunidad educativa de la red de escuelas de enseñanza básica de la ciudad.

Metodologías de la educación popular como el diálogo compartido, la elección de los temas y la propuesta de la gestión democrática de las tecnologías (especialmente la radio) caracterizaron la propuesta. El entusiasmo fue de tal orden que el poder público tomó dos iniciativas trascendentales: en primer lugar, transfirió la educación del área de

los proyectos especiales (combate a la violencia) al área central del currículo (gestión del conocimiento); en segundo lugar, aprobó una ley que establece la educación como práctica en el municipio (Ley Educom), independientemente de los cambios políticos estacionarios. Hoy en día, en la tercera administración pública desde el inicio del programa, la educación continúa como tema de debate, de formación y de ejercicio educativo. Una coordinación central, ocupada por un maestro que participó de la formación impartida por el Núcleo de la USP mantiene la integridad de la propuesta, aproximando el uso del lenguaje radiofónico al área de la informática pedagógica. Provisionalmente, se puede afirmar que: *a*) la meta del control de la violencia se consolidó con la reducción del 50% en los casos, durante la aplicación del proyecto (2001-2004); *b*) la meta de introducir la educación como una alternativa en las relaciones entre educadores y educandos fue alcanzada exclusivamente en los casos en que efectivamente el proyecto se aplicó. Un rico material sobre el proceso de formación está disponible para investigaciones académicas.<sup>8</sup> Una evaluación sobre la efectiva inserción de la educación en la vida de las escuelas y de sus agentes está por ser producida. De cualquier forma, el hecho de que una red pública de educación como la de São Paulo haya decidido experimentar una convivencia con los ideales educativos emanados de la educación popular, representa una experiencia significativa y paradigmática. Como consecuencia, el Ministerio de Educación (MEC) decidió llevar el lenguaje radiofónico bajo la perspectiva educativa a setenta escuelas de los estados de la Región Centro Oeste del país, gran parte en el interior (Floresta Amazónica y Pantanal), incluyendo aldeas indígenas, distantes unas de las otras entre cien y mil cien kilómetros. El diálogo con 2.500 maestros y alumnos de la región dio como resultado la aprobación de una ley que establece la obligatoriedad de la creación de estudios de medios de comunicación en todos los establecimientos de enseñanza del estado de Mato Grosso.

#### *4.2. Salesianas adoptan la educación en sus escuelas en los cinco continentes*

Desde 1990, por decisión del XIX Capítulo General, realizado en Roma, Italia, el Instituto de la Hijas de María Auxiliadora pasó a compartir

8. Véanse los títulos sobre esta producción en la Bibliografía.

contenidos, ideas y orientaciones en el ámbito de la relación comunicación-educación. En este marco, un seminario realizado en Caracas, Venezuela, en 2000,<sup>9</sup> permitió la sistematización de una propuesta que fue llevada a los coordinadores de la red de obras y escuelas en las tres Américas (Norte, Central y del Sur). La iniciativa fue socializada y aprobada en un encuentro internacional realizado en Cumbayá, Ecuador. Desde 2001 hasta 2008, no solamente en las Américas, sino en los cinco continentes, todas las obras de la congregación pasaron a tener contacto con el concepto y a desarrollar proyectos, seminarios y evaluaciones sobre sus prácticas educomunicativas. En septiembre de 2008, la dirección general de la obra publicó, en Roma, en distintas lenguas, un texto orientador con los resultados obtenidos en términos teóricos y metodológicos (Instituto Figlie de Maria Ausiliatrice, 2008). Se trata de un esfuerzo para definir paradigmas coherentes con la naturaleza del fenómeno y aplicarlo a las realidades locales, especialmente teniendo en cuenta el fenómeno de las relaciones interpersonales y grupales. En marzo de 2009, se concluía, por iniciativa de la Universidad Católica del Norte de Colombia, el primer diplomado virtual en Educomunicación, coordinado por el Equipo de Comunicación Social de América (ECOSAN) y destinado a formar educomunicadores. La experiencia de las Hermanas Salesianas permitirá identificar, al cabo de un período dado, las dificultades, los logros y los cambios ocurridos en la aventura de llevar la educomunicación a un sistema primado, complejo e internacional de enseñanza. Solamente el entusiasmo y la perseverancia demostrada hasta hoy, y la expectativa de que el tema avance de manera coherente en toda la red, en más de setenta países en el mundo, apunta a una victoria en la búsqueda del reconocimiento y la legitimación del nuevo campo.

#### 4.3. *Los periódicos Jornal da Tarde y Canal Futura dialogan con la educomunicación y sobre ella*

Durante ochenta semanas, entre 2006 y 2007, los lectores del periódico *Jornal da Tarde*, en la ciudad de São Paulo, han tenido a su disposición, los domingos, una página («Padres y maestros») sin anuncios, totalmente dedicada a presentar propuestas didácticas innovadoras sobre temas de

9. La presencia del autor de este artículo en el seminario de Caracas permitió la divulgación de los resultados de la investigación llevada a cabo por el NCE-USP, entre 1997-1999, sobre el emergente campo de la educomunicación en América Latina.

interés de la enseñanza. La producción de los contenidos era responsabilidad del NCE-USP que buscaba ofrecer orientación educomunicativa en el desarrollo de contenidos escolares.

Otro vehículo de comunicación de masas que se interesó por el tema fue Canal Futura, de Río de Janeiro, una emisora de televisión de la Fundación Roberto Marinho. De acuerdo con declaraciones de la directora del Canal, la periodista Lúcia Araújo, la educomunicación no es un programa aislado del Canal, pero sí una perspectiva de trabajo. Justifica su declaración demostrando la preocupación de la emisora por la niñez y la juventud, lo que incluye: diálogo permanente con la audiencia (un grupo de cuarenta expertos se mantiene encargado del diálogo con el público en los estados de la Federación), un programa de formación en producción audiovisual para grupos de telespectadores jóvenes, formación de alianzas con instituciones educativas y divulgación de producciones hechas por niños y adolescentes. El Canal desarrolla también un programa de formación en educomunicación para sus funcionarios, con la participación del NCE-USP.

En los dos casos, la estrecha colaboración entre empresas de comunicación y un núcleo de investigación de la universidad, permitió la ampliación del diálogo público sobre el nuevo campo.

## 5. Perspectivas

Eliany Salvatierra Machado (2009), en su tesis doctoral, recuerda a Jorge Huergo cuando insiste en que la comunicación-educación se ubica entre la cultura y la política. Buscamos demostrar, en esta dirección, que el tema de la educomunicación no se agota en la perspectiva instrumental del uso didáctico de las tecnologías educativas y en los esfuerzos para crear y mantener programas de educación para los medios (Media Education). Se trata, más allá, de una movilización de la sociedad para garantizar el derecho a la expresión, según la tradición de los movimientos populares latinoamericanos, rompiendo con «la funcionalidad de la relación productor-receptor», como nos recuerda el autor argentino cuando propone «el ideal utópico de la libertad de la palabra». Nos referimos, esencialmente, a esfuerzos en la búsqueda de posibilidades para una gestión plenamente participativa y dialogal de los procesos comunicativos en los espacios educativos.

Llegamos, finalmente, a la utopía de la educomunicación como «gestión democrática de la comunicación» en espacios educativos, que se de-

sarrolla a partir de la micropolítica de las acciones en pequeños grupos, en donde la relación yo-tú, propuesta por Buber (2007), posibilita la autenticidad del diálogo profundo y emancipador, condición para el éxito de las acciones macroculturales, a partir del momento en el que se las reconoce como deseables en el ámbito de las políticas públicas.

En este sentido, hay siempre que recordar quiénes son los actores de los procesos educocomunicativos. Éstos son tanto maestros y alumnos en la escuela como el productor cultural en los centros de cultura, los comunicadores y periodistas en los medios masivos, los gestores de políticas públicas en secretarías y ministerios de educación, cultura, medio ambiente, etc. La cuestión central es la posibilidad real de alcanzar una plataforma discursiva común que facilite la comprensión del sentido de las acciones en desarrollo. Frente a esta alternativa, la experiencia del NCE-USP de capacitación es, por ejemplo, tener siempre en los mismos espacios formativos a los maestros y sus alumnos, impartiendo las mismas dinámicas formativas, para que toda la comunidad aprendiente se involucre de una forma colaboradora y solidaria. Sin esta providencia, no hay cómo pensar en gestión participativa y democrática de los recursos de la información.

La expansión del concepto depende, en este momento histórico, de la comprensión efectiva de dos desafíos: el macrocultural (cómo sensibilizar las grandes estructuras, cómo llegar a las políticas públicas) y la micropolítica (cómo garantizar la autenticidad del proceso, la libertad de las acciones, la cooperación, rompiendo definitivamente con toda posibilidad de manipulación de poder).

Entre los signos de la nueva realidad comunicativa que esperamos sea construida, lo más esperanzador es la señal que nos emiten, por un lado, educadores y, por el otro, niños y jóvenes que comparten la fortuna de integrar una propuesta educocomunicativa en sus pequeños espacios de convivencia. Una investigación, en el nivel de maestría, recién defendida en el Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo por Joari de Carvalho (2009), informa, después de una convivencia del autor con los educocomunicadores de una fundación, que ha decidido incorporar el concepto, que las prácticas educocomunicativas se evidencian como cargadas de afectividad, lo que garantiza un estatus diferenciado de motivación que lleva a la acción y a la reflexión, con la búsqueda continua de formación teórica y de coherencia epistemológica:

La identificación con la educocomunicación, que presupone la búsqueda de igualdad, participación y democracia en las relaciones, constituye un ob-

jetivo ideal interiorizado por parte de cada educador y de todo el equipo. En este sentido, las desigualdades jerárquicas propias de la institución se evidencian como un desafío a ser considerado (Carvalho, 2009: 207).

La acción grupal, colectiva y solidaria, se confirma, pues, como una condición para el éxito de la práctica educocomunicativa.

Éxito que se comprueba en la disertación de Renato Tavares (2007), autor de una investigación sobre la producción radiofónica de los participantes en Educom.rádio, cuando evidencia que el anhelo de la nueva generación es la posibilidad que se le ofrece de expresarse, colectivamente, con nuevos signos y nuevos lenguajes.

Otro signo de esperanza es representado por el recorrido de diálogos con las instituciones interesadas en hacer sus propios caminos en el nuevo campo, construyéndolo.<sup>10</sup> No solamente organizaciones no gubernamentales, como las que constituyen la Red CEP, con sus programas articulados en torno a la expresividad mediática de sus asistidos, sino también el poder público que manifiesta interés por el nuevo campo. A modo de ejemplo, en la ciudad de Salvador, Bahía, el gobierno —a partir de una exitosa experiencia en diez escuelas— acaba de decidir llevar la educocomunicación a todas las escuelas del Estado. Más que favorecer la accesibilidad y el entrenamiento para el uso de los recursos de la información (como el móvil en cuanto instrumento para obtener imágenes y editarlas en pequeñas y sencillas producciones), a los responsables por el programa les interesa el reconocimiento por parte de educadores y educandos de la importancia del diálogo creativo como metodología de la educación básica.

Los resultados no llevan, aún, a conclusiones definitivas sobre la legitimidad de la educocomunicación como un nuevo campo de intervención. Hay que continuar investigando las prácticas disponibles en cada uno de los países de nuestro continente. Lo que se llega a describir hasta el presente permite, sin embargo, que se admita que algo nuevo ocurre en la interfaz comunicación-educación.

Lo que sí se confirma es que la utopía propuesta por Jorge Huergo de caminar en dirección hacia una determinada autonomía que posibilite

10. Como ejemplo de la diversidad de intereses en torno al campo, recordamos dos eventos internacionales: uno en Quito, Ecuador, en donde la Universidad Politécnica Salesiana incluyó la educocomunicación en su congreso internacional sobre software libre (octubre de 2008). El otro, en enero de 2009, en el Forum Social Mundial, celebrado en Belén, Brasil, contempló una charla y un debate sobre la educocomunicación en la formación de los obreros, iniciada en la Central Única de los Trabajadores (CUT).

instituir un campo para la palabra, una palabra que libere el flujo de las representaciones y pronuncie un mundo que no se apoya en ninguna representación dada, sino que en un sueño común permanece como razón suficiente para continuar persiguiendo la meta de un espacio colectivo de intercambio en la relación comunicación-educación.

## Bibliografía

- Barranquero, Alejandro, «Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social», *Comunicar*, vol. XV, n.º 29 (2007), Universidad de Huelva, Huelva.
- Buber, Martin, *Do diálogo ao dialógico*, Perspectiva, São Paulo, 2007.
- Carlsson, Ulla, et al., *Empowerment through Media Education, an Intercultural Dialogue*, Nordicom-UNESCO-Göteborg University, Göteborg, 2008.
- Feilitzen, Cecilia y Ulla Carlsson, *Promote or Protect, Perspectives on Media Literacy and Media Regulations*, Nordicom-UNESCO-Göteborg University, Göteborg, 2003.
- Freire, Paulo, *Educação Como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967.
- Gall, Emanuel, «Prácticas educomunicativas: miradas sobre lo inacabado», 2005, disponible en <[http://www.aprendaki.com.br/art\\_not.asp?codigo=158](http://www.aprendaki.com.br/art_not.asp?codigo=158)>
- Gómez, Ignacio, «O Grupo e a Revista Científica Comunicar: 15 anos pela e para a Educomunicação na Espanha», *Comunicação & Educação*, año XIV, n.º 1 (junio-abril de 2009), pp. 63-70.
- Huergo, Jorge, «Comunicación/Educación: itinerarios transversales», en Carlos Eduardo Valderrama (ed.), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Universidad Central-Siglo del Hombre, Bogotá, 2000.
- Instituto Figlie de Maria Ausiliatrice, *Educomunicazione piccoli passi nella nuova cultura*, Roma, 2008.
- Martín-Barbero, Jesús, *La educación desde la comunicación*, Norma, Buenos Aires, 2002.
- Martirani, Laura, «Comunicação, Educação e Sustentabilidade: o novo campo da Educomunicação Socioambiental», XXXI Congreso Brasileño de Ciencias de la Comunicación-Natal, RN, 2 a 6 de septiembre de 2008, disponible en <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-16972.pdf>>
- Pasquali, Antonio, *Comunicación y cultura de masas*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1963.
- Prieto, Daniel (ed.), *Radio Nederland Training Centre en América Latina: memoria pedagógica de tres décadas*, RNTC, San José, 2008.

- Ramos, Pablo, *Tres décadas de educomunicación en América Latina: los cambios desde el plan Deni*, OCCLAC, Quito, 2001.
- Sayad, Alexandre (org.), «Educomunicar: Comunicação, Educação e Participação no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade» (2008), São Paulo, disponible en <[http://www.redecep.org.br/publicacoes/RE-DECEP\\_online\\_s.pdf](http://www.redecep.org.br/publicacoes/RE-DECEP_online_s.pdf)>
- Soares, Ismar, «Gestión de la comunicación en el espacio educativo (o los desafíos de la era de la información para el sistema educativo)», en Alfonso Gutiérrez (coord.), *Formación del profesorado en la sociedad de la información*, Universidad de Valladolid, Segovia, 1998, pp. 33-46.
- , «Against Violence: Sensorial Experiences Involving Light and Sight. Media Education and Educational Technology Form a Latin American Point of View», en Von Feilitzen y Ulla Carlsson (eds.), *Children and Media Image, Education and Participation*, UNESCO-Göteborg University, Göteborg, 1997, pp. 130-157.
- , «La comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento», en Carlos Eduardo Valderrama, *Comunicación-educación, coordenadas, abordajes y travesías*, Universidad Central, Bogotá, 2000a, pp. 27-47.
- , «Educomunicación: comunicación y tecnologías de la información en la reforma de la enseñanza americana», *Diálogos de FELAFACS*, n.º 59-60 (octubre 2000b), Lima, pp. 137-152.
- , «Educommunication: An Emerging New Field», *Telemidium*, vol. 46, n.º 1 (primavera 2000c), Madison.
- , «Educomunicazione», en Lever, Franco, Rivoltella, Cesare, Zanacchi, Adriano, *La comunicazione, il dizionario de scienze y tecniche*, Elledici-RaiEri-LAS, Roma, pp. 418-421.
- , *Educommunication*, NCF/UCIP, São Paulo, 2004.
- , «Educommunication: concept and aim», en *Media Challenges Amidst Cultural And Religious Pluralism*, vol. 1, UCIP, Ginebra, 2005, pp. 113-116.
- , «NCE-A trajetória de um Núcleo de Pesquisa na USP», *Comunicação & Educação*, año X, n.º 1 (junio-abril de 2005), ECA/USP/ Edições Paulinas, São Paulo, pp. 31-40.
- , «Educom.rádio, na trilha de Mario Kaplún», en José Marques de Melo, et al., *Educomídia, Alavanca da Cidadania*, SBC-UMESP, São Paulo, 2006, pp. 167-188.
- , «A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho», *Comunicação & Educação*, año XIII, n.º 2 (mayo-agosto de 2007), ECA-USP-Paulinas, São Paulo, pp. 39-52.
- , «Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito», *Comunicação & Educação*, año XIII, n.º 3 (octubre-diciembre de 2008), ECA-USP-Paulinas, São Paulo, pp. 39-52.
- , «El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil», *Comunicar*, vol. XV, n.º 30 (2008), Huelva, pp. 77-82.

*Investigaciones (maestrías y doctorados) en el programa de posgrado de la Universidad de São Paulo, Brasil:*

- Alves, Patrícia, «Educom.rádio: uma política pública em educomunicação», doctorado, ECA-USP, 2007.
- , «Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação», maestría, ECA-USP, 2002.
- Borges, Queila, «O Processo de Planejamento no Educom.rádio», maestría, ECA-USP, 2009.
- Carvalho, Joari, «Psicologia Social e Educomunicação: questões sobre o processo grupal», maestría, Instituto de Psicologia da USP, 2009.
- Consani, Marciel, «Mediações tecnológicas na educação: conceitos e aplicações», doctorado, 2008.
- Cordeiro, Mauro, «Política educacional e continuidade: o Programa Educom.rádio nas Escolas Municipais de São Paulo», maestría, Faculdade de Educação da USP, 2009.
- Funari, Cláudia, «A prática da mediação em processos educacionais: o caso do projecto Educom.rádio», maestría, ECA-USP, 2007.
- Leão, Maria, «A Internet nos projetos educacionais do NCE-USP», maestría, ECA-USP, 2008.
- Lima, Grácia, «Educomunicação, Psicopedagogia e prática radiofónica», maestría, ECA-USP, 2002.
- Machado, Eliany, «Pelos Caminhos de Alice: Vivências na Educomunicação e a Dialogicidade no Educom.TV», doctorado, ECA-USP, 2009.
- Silva, Genésio, «Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ONGs no Brasil», doctorado, ECA-USP, 2004.
- Siqueira, Juliana, «Quem educa os educadores? A educação e a formação de docentes em serviço», ECA-USP, 2009.
- Tavares, Renato, «Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofónica de crianças e jovens no projeto Educom.rádio», maestría, ECA-USP, 2007.

## Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI

*Agustín García Matilla<sup>1</sup>*

### Educación para la comunicación y el pensamiento crítico

La educación en el nuevo siglo debería erigirse en un territorio imprescindible para la adquisición y confrontación de conocimientos. Es ya sabido que todo conocimiento se adquiere desde un pensamiento crítico. Un error habitual es llegar a creer que la información y la comunicación generan por sí mismas conocimiento o, como luego veremos, llegar a la conclusión de que el peso cuantitativo de unas u otras áreas curriculares puede influir decisivamente en los conocimientos que adquieran nuevas promociones de escolares.

La educación «aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizan-

1. Agustín García Matilla es profesor en la Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, España. A comienzos del presente siglo escribió un artículo denominado «Educomunicación en el siglo XXI». Casi diez años después su conferencia inaugural del curso 2009-2010 en la Universidad de Valladolid –Campus de Segovia– buscó actualizar la visión de este mismo tema. De ese análisis comparado surge ahora este artículo.

do los riesgos de manipulación».<sup>2</sup> De alguna manera, estamos hablando de compensar la falta de elementos que para el desarrollo de un pensamiento crítico existen en los diferentes niveles curriculares.

La educomunicación debería convertirse, además, en un territorio de vital importancia para atender a la sugerencia de Edgar Morin, según la cual «es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza».<sup>3</sup> Morin se refiere al «conocimiento del conocimiento», que conlleva la integración del conociente en su conocimiento. En su opinión, «es un deber capital de la educación armar a todos para el combate vital a favor de la lucidez».<sup>4</sup>

Morin cita a Bastien cuando se refiere a que «la contextualización es una condición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)».<sup>5</sup>

La clave estribaría en permitir acceder a un conocimiento pertinente que permitiera alcanzar un conocimiento de los problemas claves del mundo, explicar y hacer visibles conceptos como el contexto, lo global, lo multidimensional o lo complejo, fomentando una inteligencia general que despierte la curiosidad intelectual y la necesidad de hacer preguntas.

## Profesionales de la educación

Tanto el educador –profesor de cualquier nivel– como el profesional de los medios, son mediadores en el proceso de comunicación educativa. Sin embargo, las aceleradas transformaciones que se han producido desde finales de los años noventa han afectado directamente al trabajo de ambos.

La realidad ha hecho que la educación viva una crisis permanente, que no sólo es debida a la crisis de valores que afecta a la sociedad en general. Esta crisis ha influido directamente en el propio sentimiento de autoestima de muchos profesionales de la educación. Los profesores

2. García Matilla, A., «Educación y comunicación» en *Escuela y Sociedad* 2001. Ponencia inaugural de las Jornadas de Formación del Profesorado convocadas bajo el enunciado «Lenguajes, comunicación y técnicas». Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Juventud. Dirección General de Juventud, 2001.

3. Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO/Paidós, Barcelona, 2001, p. 21.

4. *Op. cit.*, p. 42.

5. Bastien, Claude, «Le décalage entre logique et connaissance», *Courrier du CNRS*, n.º 79 (octubre de 1992).

de todos los niveles educativos no universitarios a menudo han sido responsabilizados socialmente de muchos de los males que han afectado a la sociedad misma. Si los padres dimitían de sus responsabilidades básicas como educadores de sus hijos, los profesores debían cubrir esta laguna; si los contenidos transmitidos por los medios chocaban con normas, valores y conceptos transmitidos en la escuela, también eran los profesores los responsables de compensar este desequilibrio. Si surgían nuevas áreas transversales representativas de una visión más integradora de los saberes y más vinculadas con la realidad, era asimismo el profesorado quien debía ponerse al día, llevando a la práctica los procedimientos necesarios para que los alumnos construyeran su propio aprendizaje. Y como amenaza permanente, la existencia de un currículo sumamente denso y cargado, espada de Damocles siempre amenazadora. Al final resultaba imposible que un profesional de la educación pudiera atender a tantos frentes abiertos.

A todo esto hay que sumarle el que las políticas educativas seguidas en muchos países no hayan contribuido a dotar a los profesores de apoyos suficientes a su tarea. La formación del profesorado no se ha vinculado habitualmente con sus necesidades más próximas y cotidianas. En el terreno de la comunicación, las enseñanzas sobre las técnicas, a menudo se han puesto por delante de las enseñanzas sobre los procesos de comunicación y de la contextualización de los mismos. No ha interesado incluir en el currículo el fomento de un pensamiento crítico que utilizara las inmensas posibilidades didácticas de los diferentes medios de comunicación, o que manejara el material cotidiano de textos, imágenes y sonidos que producen los medios de comunicación y los sistemas de información para fomentar en los escolares sus capacidades para hacer preguntas y para no conformarse con respuestas preconcebidas. Los artículos periodísticos, las imágenes diariamente generadas por las televisiones, las páginas web de Internet, etc., constituyen una materia cercana con la que dotar de sentido, motivar y hacer pensar a unos escolares enrolados a su pesar en un sistema escolar anclado en una visión arcaica, estrecha y compartimentada del saber.

## Profesores dignos de ser recordados

Cuando año tras año, en las primeras clases de la carrera, hago la misma pregunta a mis alumnos y a mis alumnas de cualquier asignatura: ¿A cuántos profesores y profesoras recordáis desde que tenéis memoria?

Casi siempre me encuentro con las mismas caras de sorpresa; después de unos momentos de silencio, los estudiantes intentan recordar, se concentran, piensan y, algunas personas, casi siempre uno o dos alumnos, una o dos alumnas, verbalizan, como mucho, tres o cuatro nombres: don Ramón, mi profesor en cuarto curso «me hizo descubrir las Matemáticas», porque, «hasta ese curso yo no entendía nada, creía que era un inútil»; Lidia, una profesora de Historia, «que consiguió hacerme vivir una materia que siempre se me había hecho cuesta arriba, aburrida y lejana»... «Daniel, me dio una optativa de Comunicación Audiovisual, yo era un desastre para el dibujo y ahora estoy aquí por él.» Unos nombres con cara, a veces unas caras sin nombre y en otras ocasiones, más a menudo, el recuerdo del profesor o de los profesores que nos amargaron la vida. Curso tras curso, testimonios muy parecidos de alumnos y alumnas que, en la mayoría de los casos, apenas recordaban unos pocos nombres o unas pocas caras de sus profesores y profesoras.

Piensen ustedes... sí, traten de recordar... qué nombres, qué caras, que profesores recuerdan en sus quince años, dieciocho años, de experiencia escolar y universitaria. Año tras año, curso tras curso, la mayor parte de los alumnos preguntados sólo consigue recordar algunos pocos nombres, y otras muchas veces, ni una sola referencia a un profesor o profesora que les haya dejado huella en todos esos años de paso por las aulas.

Quizá tengamos la inquietud de preguntarnos: ¿qué necesita un profesor para ser recordado por sus alumnos? ¿Es importante que los alumnos recuerden a sus profesores. O compartimos la misma mentalidad de aquellos que dicen: «¿Cómo va a valorar el ratón al gato?». Sí, han oído bien, estas palabras se sentían por los pasillos de una facultad madrileña cuando los profesores iban a recoger las evaluaciones que el alumnado hacía de los docentes. La frase «¿Cómo va a valorar el ratón al gato?» y otras parecidas salían de las bocas de algunos profesores que nunca llegaron a recoger sus evaluaciones docentes.

Pongamos algún ejemplo de lo que significa esa misión que representa el privilegio de educar. Muy lejos de nosotros, en Japón, el profesor Toshiro Kanamori entra a su clase en una escuela de educación primaria, en Kanzawa, al norte de Tokio. Todos los años al comienzo de curso pregunta a sus alumnos de una media de diez años de edad: «¿Qué es lo más importante en este año? ¿Para qué estamos aquí?». Los alumnos responden al unísono: «Para ser felices». Este profesor tiene claro que su prioridad es enseñar a sus alumnos y a sus alumnas cómo vivir una vida feliz, y cómo, para conseguir ese objetivo, es importante que seamos capaces de cuidar a las otras personas.

Sus clases no obvian la necesidad de impartir materias como Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio, pero el profesor tiene claro que la escuela y el sistema educativo en su conjunto deberían educar para la vida. Un programa de la cadena japonesa NHK, titulado *Children Full of Life*, al que pueden acceder fácilmente en YouTube (<http://www.youtube.com/watch?v=armP8TfS9ls>), muestra cómo Kanamori adapta sus clases a los acontecimientos de la vida o al estado de ánimo de sus alumnos en diferentes momentos del curso. La muerte del abuelo de uno de los escolares puede generar una clase en la que el niño que ha sufrido la pérdida de su familiar es invitado a hablar de sus sentimientos sin ocultar sus emociones. El resto de los niños oye atentamente a su compañero y se identifica con él. Los escolares se animan a contar sus propias experiencias. Muertes de familiares, personas cercanas, personas queridas. Surge la emoción, lloran o muestran sentimientos de empatía hacia otros niños que han sufrido una pérdida similar, quizá una abuela, un abuelo, el padre o la madre. Niños y niñas de diez años, hablan de sus sentimientos sin que nadie les corte, sin que nadie tenga miedo a que la clase se le vaya de las manos por haber dado rienda suelta a las emociones. El profesor Kanamori no elude demostrar su afecto a sus alumnos. En un país como Japón al que hemos asociado en Occidente con una imagen estereotipada más, una más de las muchas que manejamos, como un país en el que se suele ocultar los sentimientos, un maestro es capaz de abrir a sus alumnos la puerta de las emociones.

¿Cuántos docentes tenemos tan claro, como Kanamori, que los buenos profesores son capaces de conectar la vida con la teoría y la teoría con la vida?<sup>6</sup>

### Pioneros de la educación y pedagogos de la comunicación

A finales del siglo XIX, el médico y psicólogo Ovide Decroly se interesó por la pedagogía y lo hizo a partir de sus estudios científicos sobre niños con enfermedades mentales. Para Decroly cualquier teoría sólo tenía sentido si se veía confirmada en la práctica. Si tomamos sus propias palabras, «el desarrollo del niño es el resultado de su crecimiento biológico y

6. <http://bloes.mesvilaweb.cat/node/comment/id/90078> Véase el artículo de la profesora María Lozano Estivalis: (22 de abril de 2008), docente de la Universidad Cardenal Herrera-CEU de Valencia, a quien a partir de la experiencia de Kanamori hace una excelente reflexión sobre la tarea de educar.

de su experimentación activa en el medio en el que se encuentra». Según esto, la escuela deberá encontrarse allá donde esté la naturaleza, allá donde esté la vida y allá donde esté el trabajo.

En las primeras décadas del siglo xx, otro gran maestro, Célestin Freinet, utilizó una tecnología, tan vieja como la imprenta, para poder dar la palabra a los escolares. La imprenta escolar de Freinet sirvió para que sus alumnos, muchachos y muchachas de zonas rurales de Francia, iniciaran una fructífera correspondencia escolar con alumnos y alumnas de otras escuelas rurales. Freinet promovió, en los albores del siglo xx, algo que finalmente ha hecho suyo hace muy pocos años el Espacio Europeo de Educación Superior y el espíritu de Bolonia: el alumno debe ser el centro del sistema educativo. En una pequeña escuela rural de Francia, Célestin Freinet<sup>7</sup> descubrió esto mismo hace casi un siglo; un profesor, de constitución endeble y moral de roble, un MAESTRO con mayúsculas, consiguió transformar los viejos métodos pedagógicos con un modelo de educación sencillo que tenía en cuenta, como elemento central de su método, a sus alumnos. Freinet, el profesor motivador, generador de actividad en el aula, supo valerse de técnicas y recursos que podríamos considerar artesanalmente multimedia: una pizarra, quizá desvencijada, y una pequeña imprenta. Con esos pocos mimbres, Freinet armó un cesto con el que consiguió implicar a decenas de escuelas francesas. Cientos de escolares se ejercitaron en una forma no habitual de comunicación, y llevaron a la práctica la teoría del texto libre. Una técnica que animaba a los niños a expresarse por la palabra o a través del texto escrito sin que el maestro tuviera que imponer ningún tipo de pie forzado. Las técnicas de Freinet consiguieron formar a escolares entusiasmados de poder hablar del lugar en que habitaban, y orgullosos de poder contar cómo era su escuela o su ciudad, o de describir el entorno en el que les tocaba pasar tantas horas al día.

Freinet ha pasado a la historia de la educación pero en la era digital es un olvidado, ni siquiera los alumnos de Educación suelen llegar a comprender la vigencia de este extraordinario educador-comunicador. Hoy, más que nunca, debemos reivindicar las enseñanzas de Freinet,<sup>8</sup> su extraordinaria intuición y su capacidad de anticipación.

Al mismo tiempo que cantamos las maravillas de la web 2.0 y seguimos expectantes con la futurible web 3.0, pensemos, por una vez, anticipadamente, la comunicación que queremos construir en el siglo xxi.

7. Freinet, C., *Consejos a los maestros jóvenes*, Laia, Barcelona, 1978.

8. Freinet, C., *El diario escolar*, Laia, Barcelona, 1977.

Otros muchos históricos pedagogos e innovadoras pedagogas<sup>9</sup> han contribuido a una educación transformadora, que ponía al niño en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, como María Montessori, John Dewey, Fernando Giner de los Ríos, Antón Makarenko, Francisco Ferrer Guardia, Jean Piaget, Lorenzo Milani, Lawrence Stenhouse o el propio Paulo Freire y sus seguidores. Todos ellos, mucho antes de que lo hiciera Bolonia, pusieron al alumno en el centro del proceso de comunicación educativa.

Las aportaciones de todos los pedagogos citados, y de muchos otros que han seguido estas y otras escuelas no citadas, nos permiten identificar a Paulo Freire,<sup>10</sup> como uno de los pedagogos cuya propuesta establece los puentes más claros entre educación y comunicación. Freire teoriza sobre la importancia de una alfabetización que él denomina «concientizadora». Esta concientización, heredera de muchos de los postulados teóricos del maestro francés Freinet, reivindica que la alfabetización no sólo consiste en enseñar a leer palabras y a expresarse a través de la escritura, sino que aboga por una educación crítica que ayude a interpretar el mundo y, en consecuencia, a transformarlo. Alfabetizar es mucho más que aprender a leer y a escribir; para Freire<sup>11</sup> es una forma de toma de conciencia que pone el énfasis en el proceso educativo que vincula pensamiento y lenguaje, y que no se centra exclusivamente en los contenidos o en los resultados de aprendizaje.

### Críticas en paralelo a la estructuración de la información y del conocimiento

Los profesionales de la radio o la televisión se han visto muchas veces arrastrados por la lógica del sistema. El informe Mac Bride destacó en su día «la índole caótica de la información que se presenta, y la prioridad asignada a la difusión de informaciones efímeras, superficiales o sensacionalistas, que aumentan el «ruido» en detrimento del mensaje real».<sup>12</sup> El mismo informe advierte en sus páginas sobre cómo el saber presentado y acumulado por los diferentes medios de comunicación presenta un

9. VV. AA., *Pedagogías del siglo xx*, CISS Praxis, Barcelona, 2000.

10. Freire, Paulo, *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967.

11. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Terra Nueva, Montevideo, 1970.

12. Mac Bride, S., *Un solo mundo, voces múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México/UNESCO, París, 1980, p. 58.

carácter «mosaico» que no se corresponde con las «categorías intelectuales tradicionales».

Han pasado más de veinte años desde estas reflexiones y nuestras preocupaciones se siguen identificando plenamente con las ideas anteriormente expresadas. Por ejemplo, Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO entre 1987 y 1999, nos sugería que «debemos reconsiderar la organización del conocimiento; para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora ha estado separado».<sup>13</sup> Esta reflexión es absolutamente reveladora de lo que deberíamos esperar del futuro de la educación. Y no es casual que nos recuerde mucho a una línea de pensamiento defendida por teóricos como Vallet, Bohm, Paoli, Cloutier, Kaplún, o Toffler. Sólo recordaré que, por ejemplo, David Bohm<sup>14</sup> llega a la conclusión de que las teorías creadas por los hombres de ciencia incurren en la falsa identificación de una realidad que se pretende analizar tal como es. Con ello se corre el riesgo de fragmentar el pensamiento y realizar un análisis también fragmentario de la realidad misma.

Las ideas generadas por Bohm y otros colegas en torno al concepto de totalidad deberían ser consustanciales al concepto mismo de educación y de comunicación. Sin embargo, la educación nos ha acostumbrado a sufrir en propia carne una idea del mundo fragmentada y parcial, llena de compartimentos estancos que se denominan disciplinas, asignaturas, especialidades, etc. Más de doce años después de la publicación en España de las ideas de Bohm, y casi cincuenta años después de que Antoine Vallet acuñara el concepto de «lenguaje total»,<sup>15</sup> Edgar Morin intenta aproximarse a la definición de los nuevos saberes necesarios para la educación del futuro. Para este autor, «en el siglo xx ha habido avances gigantescos en todos los campos del conocimiento científico, así como en todos los campos de la técnica; pero simultáneamente ha producido una nueva ceguera ante los problemas globales, fundamentales y complejos, y esta ceguera ha generado innumerables errores e ilusiones, empezando entre los científicos, técnicos y especialistas».<sup>16</sup>

Una de las claves para buscar nuevas respuestas, consiste en preguntarnos sobre cómo acceder a la información sobre el mundo y cómo lo-

13. Mayor Zaragoza, F., Prefacio a la obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO/Paidós, Barcelona, 2001, p. 14.

14. Bohm, D., *La totalidad y el orden implicado*, Kairós, Barcelona, 1988.

15. Vallet, A., *El lenguaje total*, Edelvives, Zaragoza, 1970.

16. Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO/Paidós, Barcelona, 2001, p. 56.

gar la posibilidad de articularla y organizarla. ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo? Para Morin, la respuesta sólo puede encontrarse en una reforma de ese pensamiento parcelado, fragmentario y desarticulado. La escuela ha sido señalada para atender a esas realidades y a problemas cada vez más «inter» y «poli» disciplinares, transversales, multidimensionales...

Sin embargo, la escuela no puede seguir asumiendo sola retos que afectan a un concepto integral de comunicación. El volumen de recursos que movilizan las televisiones públicas, privadas, generalistas y temáticas, transnacionales, regionales, locales, etc., supera en muchos cientos de millones de euros, o de dólares, los presupuestos destinados a educación en continentes enteros.

### Cambios tecnológicos progresivos

Estamos en un momento de transformación absoluta del universo comunicativo vivido desde que, en 1895, los hermanos Lumière presentaron la primera proyección cinematográfica; en esa época la fotografía seguía gozando de gran popularidad, y años después continuaría siendo el primer medio de registro de imágenes al alcance de un cada vez mayor número de ciudadanos. En 1923 la radio se convirtió en un medio de gran popularidad. Las experiencias pretelevisivas pioneras de los años veinte dieron lugar a las primeras emisiones de televisión regulares a partir de 1936, y al asentamiento definitivo del medio en la mayor parte de los países del mundo a partir de los años cincuenta. La comercialización del casete de audio, en 1964, representó un hito que daba a los usuarios la posibilidad de registro y reproducción sonora, e impulsaba una industria de medios de uso individualizado que ya había nacido con el disco de vinilo. El radiocasete se convirtió en uno de los denominados *selfmedia* junto con otros soportes de cine para aficionados como el 8mm y el super 8mm. La aparición de estos formatos de registro pioneros, en audio y cine, representaban un potencial para que en los años setenta los propios usuarios, que antes se habían limitado a ser meros espectadores, empezaran a ser productores de sus propios mensajes.

Esta amplia potencialidad de recursos llevó al canadiense Jean Cloutier a hablar de *l'ère emerec*<sup>17</sup> —en español la era del emisor-receptor—, o

17. Cloutier, Jean, *L'ère d'emerec ou la communication audio-scripto visuel à l'heure des self-média*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1972.

lo que era lo mismo, en los años setenta del siglo xx, cualquier ciudadano tenía la oportunidad de ser a la vez emisor y receptor de mensajes a través de medios audiovisuales que anteriormente habían estado reservados a los profesionales. La utopía a la que se refería Cloutier en 1972 se vio reforzada con la comercialización de los magnetoscopios de vídeo doméstico: en 1973 se comercializó el vídeo en formato de media pulgada, VHS, y en 1976 apareció en el mercado el BETAMAX; el vídeo 2000, de patente holandesa, fue la tercera marca en aparecer y la primera en desaparecer. El primer magnetoscopio de vídeo profesional lo había fabricado la casa Ampex en 1956, y constituyó un verdadero hito pues hasta esa fecha los canales de televisión sólo podían conservar los programas registrados en soporte de cinta; con la llegada del magnetoscopio se facilitó el almacenaje y conservación de los programas, lo que ha permitido conservar gran parte del archivo histórico de la televisión.

Si seguimos el ciclo de inventos, hallazgos y desarrollos tecnológicos que se relacionan con la comunicación audiovisual entre finales del siglo xix y hasta bien cumplidas las tres cuartas partes del siglo xx, habría que destacar que esta lista de tecnologías emergentes, disponibles sucesivamente para un uso individualizado o colectivo de la ciudadanía, habían ido apareciendo con intervalos de entre quince y veinte años, lo que daba oportunidad para que una parte de la sociedad fuera asimilando las tecnologías renovadas e incorporando su uso. Es muy importante que nos quedemos con este dato para compararlo con lo que ha representado y sigue representando la catarata de inventos, hallazgos tecnológicos, desarrollos y adaptaciones que hemos vivido en los últimos veinte años y que seguimos viviendo en la actualidad. Medios y sistemas de información y de comunicación que nacen, sufren una inmediata evolución y se solapan con otros nuevos desarrollos. Volveremos a ello después, cuando comparemos los conceptos de *nativos digitales e inmigrantes digitales*, pero antes quiero acabar este apartado recordando cómo algunos educadores fueron pioneros en el intento de formar a sus alumnos como nuevos *emirecs*, emisores-receptores, capaces de desarrollar un pensamiento crítico transformador de la sociedad.

### Educación en materia de comunicación

Algunos medios fueron utilizados de forma inmediata por aquellos educadores avezados, que desde el primer momento vieron las inmensas potencialidades educativas de estos recursos comunicativos. En muchos

países de América Latina, la corriente de Comunicación Popular que se extendió en Centroamérica y Suramérica, llevó a esos MAESTROS educadores a aplicar las enseñanzas de Paulo Freire, adaptadas al mundo del audiovisual. En Colombia, la emisora Radio Sutatenza fue pionera en el uso de la radio como medio de alfabetización y de activa participación ciudadana. Mario Kaplún<sup>18</sup> y Luis Ramiro Beltrán fueron algunos de los educadores pioneros que utilizaron la radio como el medio de comunicación más económico y eficaz para la alfabetización de las comunidades campesinas y de las comunidades indígenas que trataban de sobrevivir tras los muchos años de políticas de exterminio.

Desde muy pronto, la aplicación de las enseñanzas de Freire sobre alfabetización en lectoescritura se adaptaron al mundo audiovisual y, en Chile, Valerio Fuenzalida creó la organización CENECA. El concepto de alfabetización audiovisual se extendió rápidamente por toda América Latina y, dentro de Europa, Francia siguió siendo la nación pionera. Ya en 1952, Antoine Vallet se había referido al concepto de *langage total*, «lenguaje total», ante la necesidad de que la escuela trascendiera de una visión restrictiva que imponía una alfabetización exclusiva en la lectoescritura, para tratar de incorporar la enseñanza de los nuevos lenguajes audiovisuales a la escuela. Su discípulo Francisco Gutiérrez llevó al continente americano sus enseñanzas a partir de los años sesenta. Por su parte, otra discípula, esta vez del semiólogo francés Christian Metz,<sup>19</sup> llamada Geneviève Jacquinot, se encargó de profundizar en su libro *Image et Pédagogie*<sup>20</sup> las relaciones entre la educación y la comunicación audiovisual.

Las décadas de los sesenta y de los setenta fueron la edad de oro en la búsqueda de la interacción educativa entre medios de comunicación y sistema escolar. En ese período surgieron en todo el mundo experiencias de televisión que pretendían ser útiles a la educación. En Europa, la BBC fue la cadena pionera en preocuparse por la educación de los telespectadores en materia de comunicación, para hacerles competentes en los nuevos lenguajes. Las televisiones públicas de Alemania, España, Francia, Italia u Holanda se interesaron por desarrollar experiencias de televisión educativa más o menos continuadas. La NHK japonesa desarrolló su Televisión Escolar, incorporando magnetoscopios de vídeo y monitores de televisión en las escuelas, promoviendo una interacción básica de los profesores

18. Kaplún, Mario, *Una pedagogía de la comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

19. Metz, Christian, *Langage et cinéma*, Larousse, París, 1971.

20. Jacquinot, Geneviève, *Image et pédagogie*, PUF, París, 1977.

y los alumnos con el medio televisivo. En América del Norte, Estados Unidos fue el país pionero en modificar el tópico que identificaba a la televisión educativa con lo aburrido: *Sesame Street*,<sup>21</sup> conocida en América Latina como *Plaza Sesamo* y en España como *Barrio Sésamo*, fue el primer programa que consiguió utilizar con éxito los mejores recursos de la televisión al servicio de la educación, y se emitió en más de un centenar de países. En América del Sur, Argentina, México y Colombia, entre otros países, destacaron por desarrollar interesantes experiencias televisivas al servicio de la educación; y en otros continentes, en naciones como Australia, India, Israel, Egipto, etc., hubo también interesantes iniciativas de televisión educativa.<sup>22</sup> Este rápido repaso nos da a entender que hubo un tiempo en el que la radio y la televisión tuvieron un uso educativo prioritario y que sigue habiendo países en los que se le da una gran importancia a los usos educativos de la televisión.

### El vértigo a partir de la década de los ochenta

En 1977 se presenta el primer ordenador con un coste de seis mil dólares, y hasta 1980 no se volvió a tener noticias de este invento que no suscitó excesivo entusiasmo inicial. En 1981 se comercializa el primer CD ROM con un contenido de piezas musicales dirigidas por Von Karajan, que hizo que la gente se preguntase cómo en una superficie tan plana y sin surcos podían haber más temas musicales que en un disco de vinilo. En ese mismo año de 1981 aparecen en el mercado los primeros teléfonos móviles, unos armatostes de varios kilos de peso que parecen convertir a sus usuarios en operadores de telecomunicaciones de la guerra de Vietnam. La población los recibe con sorna, y acusa de esnobs a los ciudadanos que los utilizan, por cierto, con suficientes recursos económicos como para agenciarse esta tecnología aparentemente absurda. ¡Con lo cómodo que era hablar desde las cabinas telefónicas! Y eso a pesar del miedo que teníamos los españoles a que se nos cerrara la puerta de la cabina telefónica mientras hablábamos. El director Antonio Mercero y su galardonada película en Cannes, *La cabina*, fueron los culpables de esta peculiar paranoia ibérica.

21. Davis, Michael, *Street gang: The complete history of Sesame Street*, Viking Penguin, Nueva York, 2008.

22. García Matilla, Agustín, *Una televisión para la educación. La utopía posible*, Gedisa, Barcelona, 2003.

En 1988 aparece la Nintendo Entertainment System, una verdadera revolución para todos los niños y jóvenes. En 1989 se presentaba la Game Boy, en 1995 el mp3, y en 2002 el iPod.

Todavía hay más, mucho más, porque, paralelamente, no habríamos podido imaginarnos el mundo sin la World Wide Web (www) que empieza su proceso de universalización a partir de 1991. Netscape surge en 1994, Internet Explorer en 1995, y Google en 1998; todos estos hallazgos de la industria representan, sobre todo en el caso de este último buscador, la aparición de una serie de herramientas que, en primera instancia, contribuyen sin ningún género de dudas a facilitarnos la vida, permitiéndonos encontrar cualquier dato que queramos localizar en tan sólo unos segundos. Simultáneamente, y junto a las facilidades ya expresadas, los docentes e investigadores nos vemos desbordados por una ingente cantidad de ruidos comunicativos, que se traducen en inexactitudes y en toneladas de información equívoca y trivial. La aparición de las redes sociales, con la pionera My Space en 2002, nos hace pensar que si ya es problemático responder a los cientos de correos electrónicos que se acumulan en nuestros buzones de correo, ¿qué será de nosotros si tenemos que responder a tantos cientos de amigos que cada día nos surgen en la red?

Desde 2005 YouTube nos permite colgar nuestras imágenes, y desde 2006 nos enteramos de que Tuenti es la red social de más éxito en España y que la plataforma Second Life es un *metaverso*. Según la Wikipedia, «Los metaversos son entornos donde los humanos interactúan social y económicamente como iconos a través de un soporte lógico en un ciberespacio que actúa como una metáfora del mundo real, pero sin las limitaciones físicas».

Siguiendo la terminología acuñada por Marc Prensky (<http://www.marcprensky.com/>), algunos de los participantes en este acto acabamos de comprobar que somos unos inmigrantes digitales recién llegados al país digital, frente a esos alumnos nacidos ya, en ese país simbólico que se identifica con un continuo flujo de cambios y transformaciones tecnológicas. Como dice Prensky (<http://www.nobosti.com/spip.php?article44>), será imprescindible que los profesores seamos conscientes de que nuestros alumnos son los nativos y nosotros los inmigrantes en esa hipotética nación digital.

En un país en el que inmigrantes y nativos compartimos las mismas tecnologías, debemos preguntarnos si nuestros gobernantes tienen también claro este momento de oportunidad: el apagón analógico que tuvo lugar en los primeros meses de 2010.

En un momento de tantas oportunidades, nuestro país vuelve a demostrar las mismas debilidades que se han manifestado de manera intermitente y continua a lo largo de su historia. Ni la nueva televisión, ni los nuevos sistemas globales de información y comunicación que surjan de esta etapa histórica van a poder eludir una reflexión global sobre qué modelo de comunicación queremos construir en nuestro país. Esta era digital se mueve entre diversas lógicas que, a su vez, adoptan formas metafóricas: por un lado, aquella defendida por quienes sienten el riesgo de que en el contexto actual se acentúe la brecha digital, y aquellas otras que ven la oportunidad histórica de poder construir un imprescindible trampolín digital que nos permita dar un salto cuantitativo y cualitativo en el desarrollo económico, social, educativo y cultural. De nosotros depende contribuir a acentuar la brecha o ayudar a construir los mecanismos de ese trampolín que nos permita dar un salto récord.

Debemos pensar que la profunda transformación que se propone desde este nuevo entorno digital tiene implicaciones que afectan a la sociedad en general y muy especialmente al contexto económico, al educativo y al de la cultura, con ramificaciones que se extienden, aparte de las áreas citadas, a otras como: la historia, la historia del arte, la psicología, la sociología, la ciencia política, la ética, la filosofía, e incluso la metafísica. He dejado en último lugar, y de forma intencionada, las áreas tecnológicas porque es aquí, en el diálogo entre las ciencias sociales, las humanidades, las ciencias y las áreas específicas del ámbito tecnológico donde nos jugamos el futuro. Todos deberíamos participar en ese debate que debería ser liderado desde la universidad.

## El papel de la universidad

¿Qué significa publicar la educación en comunicación desde la universidad del siglo XXI?

Cuando me planteé el título de este artículo busqué conscientemente la acepción más genérica del término «publicitar», aquella que entronca con el concepto de «esfera pública» definido por el filósofo alemán Jürgen Habermas<sup>23</sup> y que se identificaría con los contenidos que queremos hacer públicos.

En primer lugar ¿qué modelo de educación queremos promover a lo largo de este siglo XXI? Esa cuestión debería recuperar los mejores ha-

23. Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid, 1989.

llazgos realizados por las corrientes pedagógicas que centran la acción educativa en el proceso de trabajo del alumno y que son capaces de adaptarse a un mundo de realidades cambiantes. Las aportaciones de los educadores citados a lo largo de este artículo nos permiten aproximarnos a una visión de la educación que ya he definido en trabajos anteriores (García Matilla, 2003): «La educación implica favorecer el desarrollo integral de la persona partiendo de sus propias necesidades, apoyando su crecimiento físico y psíquico, permitiendo el ejercicio de todo un potencial de habilidades valiosas, sirviendo a una socialización que haga consciente al individuo de su papel en el mundo y de la necesidad de relacionarse con los demás desde la solidaridad, el respeto y la tolerancia. La educación debería servir para motivar y alentar a construir el deseo de aprender. El aprendizaje es un proceso dinámico que se construye desde el propio individuo y depende también indisolublemente de su contexto. El aprendizaje no se impone desde fuera, siempre se construye».

Como hemos visto en las experiencias reseñadas, educar es «comunicar el afecto, es también ayudar a construir la sensibilidad, fomentar la creatividad, formar en la autoestima y enseñar a mirar el mundo desde la emoción y, al mismo tiempo, dar estímulos para que la propia persona sepa canalizar esas emociones y vivir en sociedad» (García Matilla, 2003).

Si estamos de acuerdo fundamentalmente con estas ideas, la segunda pregunta nos llevaría a cuestionarnos en qué forma podemos lograr que los contenidos considerados imprescindibles en la educación resulten atractivos para nuestros alumnos, los escolares nativos digitales de los que habla Marc Prensky en su artículo «Nativos e inmigrantes digitales». La hipótesis de Prensky es que los cerebros de nuestros alumnos han cambiado ya y nosotros, sus profesores, como inmigrantes digitales deberíamos preguntarnos cómo ser competentes para afrontar esta tarea de servir de «facilitadores» del aprendizaje de nuestros alumnos.

Prensky aporta respuestas al decirnos que es preciso crear una nueva metodología que haga a los profesores aprender a comunicarse en la lengua y el estilo de sus estudiantes. Al mismo tiempo habla de la necesidad de explicar dos tipos de contenidos: el primero, denominado «de herencia», atendería a todos los contenidos tradicionales identificados con la lectura, la escritura, la matemática, el pensamiento lógico, etc.; y otro, denominado «de futuro», atendería a los contenidos vinculados con el mundo digital y tecnológico. La inclusión de este tipo de contenido de futuro permitiría motivar a los alumnos a sentirse «aludidos» y directamente afectados por un cambio de orientación global en el método de enseñar y aprender.

Décadas atrás muchos investigadores de la educomunicación defendimos la educación en comunicación como una forma de enseñar los lenguajes, las técnicas y las formas de aprovechamiento didáctico de los medios audiovisuales. Al mismo tiempo promovimos la creatividad de niños y jóvenes en medios como el cine, el video o la radio. Si los usos tecnológicos de nuestra época han cambiado también la forma de razonar de niños y jóvenes hasta el punto de haber cambiado su forma de estructurar el pensamiento; si todo educador debe estar abierto y atento a los cambios, y si, como estamos comprobando, niños y jóvenes demuestran nuevas aptitudes que deberían ser tenidas en cuenta en ese proceso global de transformación de la enseñanza, sólo nos quedaría seguir aprendiendo y ser capaces de adaptar viejos conceptos a la nueva y actual realidad digital. Por ejemplo, estudios recientes nos demuestran que la creación de videojuegos aplicados a la enseñanza permite entrar en las nuevas lógicas de aprendizaje de niños y jóvenes. El uso de videojuegos en la enseñanza es una de las propuestas de investigadores que como Marc Prensky o Paul Gee James plantean los beneficios de su incorporación, incluso en niveles universitarios de enseñanza.

Todo este tipo de propuestas inciden en la necesidad de adoptar nuevas formas de enseñar e incluso de abordar un replanteamiento de cuáles han de ser los contenidos más relevantes y prioritarios en los nuevos modelos de enseñanza. Todas las propuestas innovadoras que podríamos aportar resultarían completamente compatibles con la metodología de proceso que encontramos en la línea de trabajo que hemos expuesto a lo largo de toda esta intervención, recuperando a Freinet, a Freire y al propio Cloutier, y aplicando las enseñanzas de todos cuantos se han preocupado por buscar una idónea explotación de las posibilidades tecnológicas y comunicativas que los nuevos sistemas de información y comunicación permiten.

El concepto de alfabetización digital debería llevar aparejado volver a recuperar conceptos que ya hemos venido trabajando a lo largo de décadas y que implican que los profesores sean nuevos facilitadores del aprendizaje de los escolares. Sin renunciar al ejercicio de una autoridad que reconoce nuestro saber y capacidad, los profesores deberíamos mostrarnos permeables para aprovechar de manera constructiva la colaboración de nuestros alumnos. Escuchar al alumno, trabajar desde sus capacidades y sentirnos auténticamente «facilitadores» de su aprendizaje es el reto que tenemos hoy, también, los profesores de cualquier nivel educativo. Nosotros deberemos seguir coordinando ese proceso de enseñanza aprendizaje y a la vez deberemos sentirnos de alguna manera

capataces sensibles de ese trabajo en el que el grado de motivación de nuestros alumnos dependerá en gran medida de su convicción en que esta vez el sistema educativo apuesta por ellos y promueve su iniciativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

En teoría, Bolonia sería una inmejorable oportunidad para recoger las mejores aportaciones de la Historia de la Educación e incorporar los nuevos recursos que se nos brindan en este entorno digital que nos envuelve a todos. Nuestra obligación es sacar el máximo rendimiento, la máxima creatividad de ese pensamiento tecnológico natural de nuestros alumnos, nativos digitales capaces de pensar la comunicación en forma múltiple y colaboradores imprescindibles en la tarea de hacer que este cambiante entorno comunicativo sea puesto al servicio de un mundo mejor.

### **La necesidad de convertir los medios y los sistemas de información y comunicación en aliados**

Lo mejor que ha ocurrido en la primera década del siglo XXI es que con el desarrollo de los sistemas multimedia las posibilidades de una comunicación aplicada al progreso de la educación y de la cultura se han ampliado exponencialmente. Las intuiciones que tuvieron entre los años cincuenta y setenta del siglo XX precursores como Vallet o Cloutier son hoy absolutamente factibles, y se plasman en la actividad desarrollada en el contexto de las redes sociales que promueven intercambios comunicativos valiosos, producidos por emisores-receptores (esos «emerecs» a los que se refiriera Cloutier), potencialmente capaces de hacer propuestas integrales de comunicación a través de diversos soportes, con la mediación de ricos y variados lenguajes capaces de producir contenidos hipermedia.

La mala noticia es que ese inmenso caudal de posibilidades está siendo utilizado también para perpetuar formas empobrecedoras de comunicación. Las redes sociales no siempre aseguran un uso consciente y enriquecedor de sistemas y medios de comunicación para promover intercambios inteligentes. En numerosas ocasiones, los medios audiovisuales convencionales como las cadenas de televisión se limitan a volcar contenidos convencionales, producidos en formatos igualmente convencionales.

Es preciso contar tanto con los medios de comunicación de masas (radio y televisión) como con los sistemas de información que se hallan en una etapa de fructífera convergencia (Internet, nuevas formas de telefonía, nuevas aplicaciones interactivas a la televisión, etc.). Como ya ha

expresado Geneviève Jacquinot, «la escuela debe situarse ante todas las pantallas. Porque debe aprovechar todos los nuevos recursos que le ofrecen las máquinas y a la vez los mensajes que producen o difunden; porque debe enseñar a todos aquellos que tiene a su cargo a utilizar estas herramientas que van a ser las de su vida cotidiana, personal y profesional. Y, especialmente, porque sólo ella puede proporcionar, a todos aquellos que, si no fuera por su intermediación, no podrían disponer de ellos, los conocimientos instrumentales básicos sin los cuales todas las imágenes de todas las pantallas del mundo serían por siempre propiedad de unos pocos; y es que el saber es lo único en el mundo que se puede compartir sin perder nada».<sup>24</sup>

La tarea de generar estrategias integrales para un aprovechamiento didáctico de todo lo que de positivo tienen los medios de comunicación y los sistemas de información resulta absolutamente prioritaria en la nueva escuela, y también es prioritario el que los responsables de los contenidos trabajen de forma sistemática a favor de la educación. Para ello es preciso recuperar el concepto de servicio público en todos los medios y sistemas públicos y privados.

Se hace urgente que la educación en materia de comunicación o, la educomunicación, si recurrimos al concepto utilizado desde el comienzo de este capítulo, se incluya en la escuela en ese sentido transversal que siempre debió tener, con un afán de construcción y reconstrucción permanente del pensamiento crítico.

## Educomunicación digital

24. Jacquinot, Geneviève, *La escuela frente a las pantallas*, Aique, Buenos Aires, 1997, p. 187.

## Creación multimedia y alfabetización en la era digital

*Alfonso Gutiérrez Martín<sup>1</sup>*

### Introducción

La convergencia de informática, telemática y medios de comunicación de masas ha dado lugar a importantes cambios en la transmisión de la información y creación del conocimiento. Con la digitalización y la convergencia de tecnologías multimedia:

- Aumenta el acceso a la información, su velocidad de procesamiento y distribución.
- Se posibilita la segmentación de audiencias-usuarios, y la creación y emisión de mensajes por parte de éstos.
- Surgen nuevos lenguajes para comunicarse, nuevas formas de conocer y pensar.

La educación formal no puede permanecer ajena a tan significativos cambios en la creación, gestión, distribución y recepción de la información. Los profesionales de la educación se ven obligados a un replanteamiento constante de las implicaciones educativas que los desarrollos tecnológicos tienen en la sociedad en general, y en los entornos educativos en particular.

1. Alfonso Gutiérrez Martín es profesor en la Escuela de Magisterio, Universidad de Valladolid, Campus de Segovia.

A diferencia de lo que ocurre en la vida diaria de los escolares, los sistemas educativos siguen centrados casi exclusivamente en el lenguaje verbal. Cuando todavía no se ha extendido suficientemente la alfabetización audiovisual en los planes de estudio de la mayor parte de los países desarrollados y en vías de desarrollo (a pesar de que la televisión es una constante incluso en países subdesarrollados), la forma predominante de estructurar y transmitir la información en el mundo se está ligera pero significativamente modificando hacia lo que podemos llamar *el lenguaje multimodal y multimedia* en las nuevas redes de comunicación y redes sociales. Un lenguaje multimodal y multicódigo con sus propias características que sirve de encuentro e integración de otros lenguajes como el verbal y el audiovisual.

En los inicios del tercer milenio la forma en que se produce la información y se accede a ella ha pasado de depender casi exclusivamente de la imprenta y el papel (la cultura del libro) a estar más relacionada con bases de datos electrónicas y redes de intercambio y distribución de documentos multimedia.

Estos cambios exigen nuevas destrezas técnicas y de interpretación para la creación y el acceso al saber, exigen el conocimiento de nuevos sistemas simbólicos. La integración de texto, sonido e imagen en los documentos multimedia, junto con la interactividad, hacen de este lenguaje algo específico que nos obliga a considerar ya la *alfabetización* «multimedia», «digital» o «mediática» como una necesidad de hoy y algo imprescindible para un mañana muy próximo.

Así parecen entenderlo los expertos del Consejo de Europa que, en las «Conclusiones del Consejo de 27 de noviembre de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital», declaran que «para el fomento de la alfabetización mediática resulta crucial reconocer que la revolución digital ha supuesto ventajas y oportunidades significativas, enriqueciendo las vidas de las personas en términos de facilidad de comunicación, aprendizaje y creación, y que ha transformado la organización de la sociedad y la economía». Asimismo manifiestan que «el sistema educativo, incluidas tanto la enseñanza formal e informal como la no formal, puede desempeñar un importante papel en el impulso y mejora de la alfabetización mediática así como de la creatividad y del potencial de innovación en toda la sociedad y especialmente en los niños y jóvenes, que a su vez pueden desempeñar un papel importante en la transmisión de estos conocimientos a sus familias» (Unión Europea, 2009).

La alfabetización mediática o «digital», al contrario que la alfabetización tradicional centrada en la lectoescritura, es también necesaria para

los ya «alfabetizados», e incluso para los propios profesores. A muchos maestros les resulta incómodo tener que armonizar su *analfabetismo tecnológico* con su alto nivel cultural y con la función básica de alfabetizar que la sociedad les asigna. Consideramos la creación multimedia como un buen punto de partida tanto para la alfabetización digital de los alumnos en la enseñanza obligatoria, como para la «realfabetización» del profesorado.

### Qué entendemos por alfabetización multimedia

El concepto de alfabetización, en un principio centrado exclusivamente en el lenguaje verbal y en los procedimientos mecánicos de codificación y descodificación de textos, ha evolucionado sustancialmente en las últimas décadas. Se ha superando su carácter meramente instrumental de lectoescritura, para plantearse sus implicaciones individuales y sociales, así como la finalidad última de la alfabetización y su influencia en la transformación de los modelos de sociedad.

En la Conferencia General de la UNESCO de 1958 se adopta el siguiente criterio a efectos sobre todo estadísticos: «Está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir –comprenderlo– un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana». Esta definición se convirtió en una referencia para medir la alfabetización en los censos nacionales.

Años más tarde, en 1978, la Conferencia General de la UNESCO adoptó una definición de la alfabetización «funcional» que todavía se utiliza hoy en día: «Está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual y el de la comunidad». Según esta definición es analfabeta *funcional* la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización (saber leer y escribir) es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad. En la misma línea, en resolución adoptada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012) se advierte que «la alfabetización es esencial para que todo niño, joven y adulto, adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica, que es un me-

dio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y la economía del siglo XXI».

Si destacamos aquí el carácter social y emancipador de la alfabetización es porque, con la aparición de nuevos y sofisticados dispositivos digitales para la creación de textos multimedia, y la combinación de diversos sistemas simbólicos, corremos el riesgo de volver a centrar nuestra atención en el estudio de las «formas» en detrimento del «contenido», corremos el riesgo de quedarnos en el estudio de los «medios», sin llegar a los «fines».

La alfabetización multimedia que aquí proponemos pretende superar la mera destreza mecánica de codificar y decodificar textos en diferentes lenguajes para centrarse en las implicaciones individuales y sociales de su creación, difusión, interpretación, utilización, etc.

La alfabetización funcional consiste al menos en disponer de la facultad para la comunicación, y, en la medida en que las formas predominantes de comunicar se vayan modificando (de oral a impresa, de ésta a audiovisual, y de audiovisual a multimedia), también habrá de hacerlo el concepto de alfabetización. La alfabetización multimedia del nuevo milenio será aquella que capacite a las personas para utilizar los procedimientos adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto, (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades. (Gutiérrez, 2003.)

### En busca de una definición integradora

Habría observado el lector que no es nuestra intención entrar aquí en disquisiciones semánticas sobre qué adjetivo acompaña al concepto «alfabetización», al que indistintamente hemos denominado multimedia, digital, mediática, multimodal...

Aunque no nos parece del todo acertado el término «digital» (ninguno lo sería), es el que más se ha popularizado para definir la alfabetización necesaria para este nuevo siglo. El término, en principio, se asocia directamente con aspectos tecnológicos y se aplica con profusión para dar un halo de modernidad a cualquier dispositivo electrónico que quiera venderse. Por otra parte, el añadir este adjetivo al concepto de alfabetización puede contribuir a limitar, más que a aclarar, su significado, del mismo modo que cuando se habla de alfabetización matemática o musical, se limitan los conocimientos básicos a los de una determina-

da rama del saber. Admitiendo y partiendo del reduccionismo de considerar la alfabetización como enseñar a leer y a escribir, las nuevas necesidades de formación básica en la sociedad actual han dado lugar a numerosos autores a hablar de «nuevas alfabetizaciones» (Jenkins *et al.*, 2006; Dussel, 2010), o «alfabetizaciones múltiples» (Lacasa, 2010; Bergomá, 2010), e incluso de «multialfabetizaciones», «multiliteracias» o «multilectoescrituras» (Cope & Kalantzis, 2000; Jenkins *et al.*, 2006; Cope & Kalantzis, 2009; Robison, 2010). Con esta profusión terminológica corremos el peligro de perder de vista el carácter global de la formación básica de la persona y convertirla en una suma (que no necesariamente integración) de conocimientos, capacidades y destrezas de distintas áreas de conocimiento. Una vez advertidos de este peligro de «atomización», que responde sobre todo a la tradicional clasificación de las ciencias y de las especialidades del profesorado, sí podríamos hablar de «alfabetización múltiple» o «multimodal», «multimedia», etc.; de una alfabetización (en singular) con distintas dimensiones y características según la necesidades de cada época (Gutiérrez, 2003; Kress, 2003).

Cuando aquí hablamos de alfabetización multimedia digital no pretendemos referirnos a los conocimientos básicos de la digitalización, la informática, etc. Para nosotros, demandar una «alfabetización digital» para todos sería simplemente como pedir una formación básica para todas las personas, sería como decir «alfabetización» para todos, sin adjetivos, sin apellidos. Con el adjetivo «digital» queremos simplemente hacer constar algo que, por otra parte, debería ser obvio: que cualquier alfabetización válida para nuestro tiempo debe tener en cuenta las características básicas de la sociedad digital en que vivimos y en la que han de desenvolverse las personas alfabetizadas. Dicho de otro modo: cualquier alfabetización tendrá que incluir conocimientos básicos sobre las formas más comunes de codificar y decodificar significativamente información verbal, sonora, visual, audiovisual y multimedia.

El nuevo concepto de alfabetización se caracteriza no sólo por sus nuevos contenidos, sino también por el momento y modo en que se adquiere. La alfabetización hoy día no puede ser entendida como la formación básica correspondiente, por lo general, a los primeros años de escolaridad y que termina con la adquisición de las destrezas básicas de lectoescritura. La alfabetización en su sentido de capacitación básica para la vida será una actividad permanente que evolucione como la vida misma. En cuanto al modo de llegar a estar «alfabetizado» ya no depende tanto ni tan exclusivamente de la acción directa de un sistema de edu-

cación formal que se ocupa de enseñar «las cuatro reglas» a los escolares. Cada vez es mayor la influencia de instancias de educación no formal y la de otros agentes de educación informal, como pueden ser los propios medios y las numerosas fuentes de información.

El abuso de estas expresiones como «alfabetización digital» o «mediática» en la literatura reciente está generando cierta confusión y posturas muy diversas sobre los fines últimos de la formación en medios, la educación en materia de comunicación o la alfabetización digital.

En el concepto global de alfabetización multimedia incluimos integradas las distintas alfabetizaciones, los diversos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se han considerado como básicos e imprescindibles para la comunicación y la representación de mensajes utilizando distintos lenguajes y medios. Tyner (1998: 92-97) considera seis diferentes multialfabetizaciones para cubrir lo que para nosotros constituyen los contenidos de una educación multimedia básica.

Nos habla esta autora de tres alfabetizaciones instrumentales y otras tres representacionales. Las tres primeras estarían relacionadas con los conocimientos mínimos sobre informática (*computer literacy*), redes (*network literacy*) y tecnología (*technology literacy*) respectivamente. Las tres restantes se centran más en el análisis de los mensajes y de cómo se produce el significado, y giran en torno a la información (*information literacy*), la imagen visual (*visual literacy*) y los medios (*media literacy*). Existen claras interrelaciones entre estas alfabetizaciones, y las características que comparten no nos permiten hablar de ninguna de ellas por separado.

«Alfabetización digital» es el término que más se ha popularizado para definir la alfabetización necesaria para el siglo XXI. Gilster (1997) es uno de los autores que más ha contribuido a la generalización de este término, aunque consideramos su definición de alfabetización digital demasiado centrada en el uso del ordenador e Internet. Según él, alfabetización digital es «la capacidad de entender y, sobre todo, evaluar e integrar información en múltiples formatos a través del ordenador e Internet».

The New Media Consortium (2005: 2) se refiere a la alfabetización del siglo XXI como «la capacidad de entender el poder de las imágenes y los sonidos, de reconocer y usar dicho poder, de manipular y transformar documentos digitales, de distribuirlos, y adaptarlos fácilmente a nuevas formas».

Es lo que aquí llamamos alfabetización multimedia y donde preten-

demostrar reunir los objetivos y contenidos mínimos de todos los enfoques (o alfabetizaciones) anteriormente citados.

Si, por razones puramente formales, tuviésemos que distinguir entre previas alfabetizaciones (como la verbal, audiovisual, informática, musical, telemática, artística, etc.), y la alfabetización multimedia, tal vez ésta no tuviese como principal característica definitoria el hecho mismo de ser «multimedia» en su sentido más estricto: la integración de texto, sonido e imagen. En realidad, como señala Lemke (1997), «cualquier alfabetización es alfabetización multimedia: no es posible crear significado con la lengua por sí sola, debe de existir siempre una realización visual u oral de los signos lingüísticos que aporta significado no lingüístico en sí misma (como el tono de voz o el estilo)». Según este autor, por lo tanto, para que los signos puedan funcionar como tales tienen que tener algún tipo de realidad material o soporte, una «forma de ser material» que es portadora de significados codificados con más de un código. «Toda la semiología —dice— es semiología multimedia, y toda la alfabetización es alfabetización multimedia.» Paradójicamente, pues, la característica más definitoria de los nuevos documentos multimedia no sería el hecho de ser *multimedia*, sino más bien su *estructura hipermidia* y su *interactividad*, que determinan una forma de presentar la información diferente a la tradicional. Frente a la linealidad de los discursos verbal y audiovisual, los nuevos productos presentan la información en estructura *red*; mientras que los documentos verbal y audiovisualmente codificados hacen una única propuesta de recorrido, los documentos multimedia presentan diferentes alternativas de *navegación* por la información, todas ellas igualmente válidas.

La combinación de medios y lenguajes para crear y transmitir mensajes, que tanto se pone de manifiesto en los entornos multimedia, no es nueva. A lo largo de toda la historia se han venido utilizando de forma conjunta distintos modos de representación (textos, sonidos, imágenes, gestos). Un buen orador transmite más, y de forma distinta, que lo que transmitiría su discurso escrito y leído. La entonación, el gesto, el aspecto, la postura, la actitud de hablante, etc., se integran con el lenguaje verbal para producir significados. En distintas épocas históricas, como ya señalábamos, hemos asistido a desarrollos tecnológicos que nos han permitido el registro, para posterior reproducción, de textos, sonidos e imágenes (escritura, imprenta, gramófono, fotografía, cine, etc.). En las últimas décadas ha sido frecuente la combinación de medios (diapositivas, libros, transparencias, cintas de audio y de vídeo) en la elaboración de materiales destinados a entornos formativos. Se hablaba de multimedia

en soporte múltiple. Cada medio poseía su particular modo de producir, almacenar, transportar, estructurar, reproducir, etc., los contenidos, y todos ellos se integraban *a posteriori* para formar un todo, un paquete multimedia, donde las partes son interdependientes y se combinan con un fin común de representar y transmitir.

El espectacular desarrollo de los procesadores en los ordenadores personales ha hecho posible que los textos, los sonidos y las imágenes que se registraban en los distintos medios (papel, cinta magnética, celuloide, etc.) encuentren un lenguaje común (el lenguaje digital de ceros y unos) y un soporte único. Aunque en un principio sólo la información alfanumérica podía traducirse a ceros y unos, más tarde los gráficos, y ahora también el sonido y el vídeo, han podido ser digitalizados, su información es susceptible de ser interpretada por la computadora.

Podemos, por lo tanto, considerar la digitalización como otra de las características fundamentales de entornos y documentos multimedia. Con la digitalización se superan las dificultades de los multimedia de soporte múltiple, y se favorece en gran medida la integración de lenguajes. Textos, gráficos, sonidos e imagen (fija y en movimiento), una vez digitalizados, pueden ser modificados, editados y combinados muy fácilmente entre sí. Pueden realizarse infinitas combinaciones de lenguajes, ordenarse de distintas formas, hacer copias exactas del original, crear índices que ayuden a localizar la información, etc.

La digitalización de la información también facilita enormemente su transmisión a través de las redes de comunicación, así como el acceso prácticamente inmediato a un documento desde cualquier parte del mundo (del mundo conectado, claro está), y la navegación por el ciberespacio de un segmento de información a otro.

La posibilidad de navegación y la estructura hipermedia de la información, permite superar la idea de documento como algo acabado que existe en un tiempo y en un espacio. Parafraseando al poeta Antonio Machado, podríamos decir que, al igual que el camino se hace al andar, el documento en la red se construye al moverse por la información, al saltar de un espacio a otro con el que está enlazado, dejando atrás otras muchas opciones que otro usuario hubiera elegido, con lo que habría «construido» un documento distinto. En una inmensa red de información, donde cada fragmento está enlazado con otros que a su vez conectan con otros muchos, podríamos también hablar del documento único, en continuo cambio e inabordable en su totalidad, del que cada usuario sólo procesa las partes que le interesan o aquellas a las que sus destrezas de navegación le permiten llegar. La localización de este documento úni-

co y fragmentado es múltiple, se reparte por ordenadores de todo el mundo, se halla en el ciberespacio, y se accedería a él desde cualquier punto de conexión. Cada uno de los fragmentos puede poseer la lógica lineal de los textos verbales y audiovisuales tradicionales, al tiempo que es punto de entrada, de paso o de salida de diversos hiperdocumentos.

Un primer nivel de alfabetización multimedia capacitaría al individuo para construir significados a partir de los nuevos modos de representar y presentar el mundo que surgen con el desarrollo de nuevas tecnologías, nuevos complejos comunicativos y diversos sistemas simbólicos. Resulta obvio pensar que, incluso considerando la alfabetización multimedia en su sentido más restringido de saber leer y escribir los nuevos hiperdocumentos, ésta incluiría otras alfabetizaciones (verbal, audiovisual e informática) que nos permitan la utilización significativa de los componentes del multimedia: texto, sonido e imagen, así como su procesamiento informático.

La alfabetización multimedia no se añade a la alfabetización verbal o a la audiovisual, sino que las integra aportando características propias de interpretación y relación con el documento derivadas de la interactividad. Por una parte se produce la convergencia de lenguajes y medios, y por otra se modifican sustancialmente los contextos y condiciones de recepción/inmersión.

Esta alfabetización multimedia no debe entenderse como la adquisición descontextualizada de las destrezas y conocimientos anteriormente citados que, una vez adquiridos, pueden utilizarse en la interpretación de la realidad. Más bien entenderíamos la alfabetización multimedia como un proceso que es parte integral de la interacción social a través de la cual el individuo va desarrollando su personalidad.

Las interpretaciones que de los códigos y mensajes hagamos es en parte individual, pero en parte también es reflejo del lugar que ocupamos en una determinada sociedad: nuestro grupo de edad, género, poder adquisitivo, aficiones, tradiciones, familia, etc. La alfabetización multimedia, como cualquier otra, será siempre un proceso social con repercusiones en la transformación de la propia sociedad.

## Objetivos de la alfabetización multimedia

Los objetivos más generales de la alfabetización multimedia ya han quedado de algún modo esbozados, al referirnos al concepto de alfabetización en los apartados anteriores como algo más que una simple compe-

tencia de descodificación automática. Competencia que hasta ahora, sobre todo en ámbitos de educación formal, ha sido alfabética casi exclusivamente. La integración del lenguaje verbal en contextos multimedia y la aparición de nuevas tecnologías para el procesamiento de la información nos obligan a modificar las competencias mínimas de la alfabetización funcional.

La complejidad de los sistemas comunicacionales actuales podría dar lugar a que esas competencias mínimas de alfabetización funcional queden reducidas a las propias del manejo de la información y de los dispositivos tecnológicos correspondientes, sin propiciar el conocimiento y la comunicación interpersonal. Hace ya más de una década nos referíamos a la educación multimedia como «aquella que, haciendo uso de las tecnologías predominantes en nuestra sociedad actual, permita al alumno conseguir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para: comunicarse (interpretar y producir mensajes) utilizando distintos lenguajes y medios; desarrollar su autonomía personal y espíritu crítico, lo que les capacitaría para [...] formar una sociedad justa e intercultural donde convivir con las innovaciones tecnológicas propias de cada época» (Gutiérrez, 1997: 12).

Este fin asignado a la educación multimedia (que bien podría ser el fin de cualquier tipo de educación) de formar una sociedad justa e intercultural con personas críticas sólo puede lograrse si como alfabetización consideramos la capacitación para transformar la información en conocimiento y hacer del conocimiento un elemento de colaboración y transformación de la sociedad.

Como objetivos más inmediatos de la alfabetización multimedia podríamos señalar:

- Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos y el modo en que se integran.
- Proporcionar el conocimiento y uso de los dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento de la información.
- Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia.
- Favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática.

Con estos objetivos, tal vez demasiado generales y amplios, pretendemos evitar el riesgo de caer en planteamientos de alfabetización mul-

timedia que reducen sus pretensiones a la adquisición de una serie de destrezas puramente instrumentales necesarias para el manejo de dispositivos y documentos multimedia.

Nos parece interesante hacer notar cómo, a diferencia de los objetivos predominantes en alfabetización audiovisual y educación para los medios, que se suelen centrar en la recepción crítica, cuando se habla de alfabetización multimedia, se tiende a considerar como objetivo prioritario la creación de aplicaciones y documentos. Si con esta *creación* se pretendiese algo más que el aprender a manejar unas herramientas informáticas, estaríamos en disposición de decir que se ha dado un salto cualitativo e importante de la recepción a la emisión, de la pasividad asumida, propia de los grandes medios de masas, a la creación activa que posibilitan los medios unipersonales.

La enorme diferencia entre el número de mensajes que recibimos y los que emitimos por los medios y redes de comunicación es probable que aumente en el futuro. La alfabetización multimedia, aun poniendo el acento en la creación de mensajes y documentos, no puede olvidarse de una educación para la recepción crítica, al tiempo, eso sí, que potencie la expresión y la creación, la participación activa en los procesos de comunicación, la apropiación de los medios por parte de los usuarios. Sin embargo, el ser capaz de manejar textos, sonidos y gráficos como para crear una presentación, suficiente según algunas publicaciones para que a alguien se le considere *alfabetizado* en multimedia, no sería más que el equivalente a una lectura y escritura mecánicas en la alfabetización tradicional.

### **La creación multimedia como principio básico de la alfabetización en la era de la información**

La alfabetización para el siglo XXI cumplirá mejor sus objetivos si tanto la formación del profesorado como el aprendizaje de los alumnos se construyen en torno a la creación de documentos, a la elaboración y difusión de los propios mensajes. La alfabetización multimedia contribuirá a formar ciudadanos libres si se superan los límites de la recepción para pasar a la creación; si se educa la recepción crítica desde la propia creación de documentos multimedia. Nuestra propuesta de una alfabetización multimedia que capacite para participar libremente en la sociedad del tercer milenio y, en último término, para poder transformarla, parte de la actividad creadora de los alumnos/profesores.

Independientemente de si partir del trabajo con programas de autor resulte más o menos acertado desde el punto de vista metodológico, la importancia de hacerlo radica en que con ello se modifican sustancialmente los enfoques tradicionales y la posición que en ellos suele darse al educando. El aprendizaje no se produce desde la posición de mero receptor de la información y usuario de unos programas, sino que se parte del protagonismo del alumno-profesor, que se sirve de una tecnología y unas estrategias para ir adentrándose con espíritu investigador en el mundo del multimedia.

Al protagonismo del educando como característica de la alfabetización multimedia que proponemos, se une el enfoque global que pretendemos darle. La alfabetización multimedia como tal no está sistematizada; por lo general se entiende que la suma de la alfabetización verbal + alfabetización informática + alfabetización audiovisual daría como resultado una serie de conocimientos sobre las características de los nuevos medios y sus formas de significar que podrían corresponder a la alfabetización multimedia, pero la experiencia demuestra que con la actual formación tecnológica no se consigue una idea global e integradora ni un desarrollo equilibrado de destrezas comunicativas en los distintos lenguajes y con diferentes medios.

El predominio de la alfabetización verbal es de suponer que permanezca durante algún tiempo. Es incuestionable su predominio en la educación formal. El aprendizaje sistemático de la lectoescritura, sin embargo, no contempla la relación del lenguaje verbal (oral y escrito) con otro tipo de representaciones y/o simbologías, con lo que en realidad se está estudiando el lenguaje verbal en los contextos y según los modos de presentación predominantes en la era de Gutenberg, que, como ya ha quedado suficientemente claro, se están viendo modificados día a día en la era digital. En entornos escolares el soporte libro o papel impreso sigue siendo el más habitual para el texto, y su linealidad y estructuración en párrafos y páginas sucesivas es todavía claramente predominante. Cuando se trabaja con textos acompañados de imágenes en la enseñanza, éstas suelen tener una función de significación secundaria y meramente ilustrativa.

Lo que podríamos considerar como alfabetización informática, por su parte, suele consistir en un conjunto de conocimientos y destrezas de utilización de los programas de propósito general más comunes. Es necesario hacer notar cómo los contenidos propios de esta alfabetización informática puramente instrumental vienen determinados por los intereses de las casas comerciales. Resulta evidente, por ejemplo, que Microsoft ha impuesto el entorno Windows entre los mínimos que hay que

conocer de informática, y ha seguido la misma política con programas como Word, Access, Power Point, Excel y todos los componentes de Office, así como el navegador Internet Explorer, a los que se pretende establecer como estándar, al tiempo que se suprime la competencia.

En cuanto a los objetivos de la alfabetización informática podemos afirmar sin demasiado riesgo a equivocarnos que están en línea con los contenidos instrumentales de dicha alfabetización antes señalados, y se centran en la capacitación de profesores y alumnos como usuarios acrícos de las tecnologías de la información y la comunicación. Se plantea la formación como puramente tecnológica e imprescindible para competir profesionalmente en el mercado del trabajo.

El partir de los alumnos y profesores como creadores de multimedia es una aproximación a la informática que proponemos como alternativa a las habituales de considerar a los educandos como usuarios de programas de propósito general. Esta propuesta relaciona la informática con los lenguajes verbal y audiovisual y es más coherente con el mundo de comunicación multimedia, con la sociedad 2.0 en la que el individuo del tercer milenio habrá de desenvolverse.

En la formación básica de profesores y alumnos que proponemos se incluye lógicamente el aprendizaje del funcionamiento de los equipos y de los programas de propósito general, como procesadores de texto, editores gráficos, bases de datos, etc., pero a estos aprendizajes habrá que llegar con unos objetivos previos, con una necesidad de utilizarlos como herramientas, con una idea de qué queremos hacer con ellos. Será la forma de evitar que los medios se conviertan en fines.

Según este modelo, tanto en la enseñanza obligatoria como en la formación del profesorado, se parte de la intención de expresar, de transmitir algo, de «crear» un documento. El contenido, los objetivos y destinatarios de dicho documento nos dará pie para reflexionar sobre los lenguajes y la estructura de navegación más convenientes. A partir de aquí podemos ver cómo el ordenador, la cámara de fotos o de vídeo, el escáner, etc., así como los distintos programas de tratamiento de texto, imagen y sonido, pueden ayudarnos a llevar a cabo nuestro proyecto. El aprendizaje de uso de dispositivos y programas responde así a una necesidad educativa y se convierte en significativo para cada uno según su propio proyecto de creación multimedia. El nivel de profundización en cada uno de los aspectos técnicos y expresivos de los nuevos medios dependerá después del grado de interés y necesidad de cada estudiante.

A medida que las TIC permiten la fácil grabación, edición y difusión de imágenes y sonidos, se hace más necesario un enfoque, como el que

aquí proponemos basado en la capacitación para la creación multimedia. Como muy bien señala Wallace (2005), lo queramos o no, el nuevo paisaje cultural para el aprendizaje, el entretenimiento y la comunicación entre unos y otros lo constituye el «ágora del siglo XXI», un espacio donde un variado conjunto de medios y formas de comunicar confluyen en Internet, un espacio lleno de correos electrónicos, mensajería instantánea, mensajes multimedia, redes sociales, blogs, *podcasting*, etc.

Nuestros niños y jóvenes van a moverse por ese espacio (web 2.0 o web x.0), con o sin la formación sistemática que desde las instituciones educativas podamos proporcionarles. Los adultos todavía podemos «resistirnos» o ignorar la nueva realidad de la sociedad digital. Como educadores, sin embargo, no tenemos derecho a hacerlo. No podemos aumentar de forma irresponsable la brecha digital entre generaciones, ni quedar al margen de las nuevas formas de comunicarse y relacionarse con el uso de nuevas tecnologías en el nuevo espacio virtual. Un espacio virtual que se está construyendo sin previo aviso, sin permiso de las autoridades, y, en muchos casos, sin suficiente conocimiento por parte de los educadores. Se están creando en el ciberespacio «zonas libres de adultos» donde los jóvenes intercambian sus propios documentos audiovisuales.

Tal vez sea exagerado pronosticar que con una adecuada alfabetización centrada en la creación multimedia los documentos dominantes en ese espacio virtual no serían la reproducción de los más chabacanos y vulgares de los medios de comunicación de masas; no podemos asegurar que con una alfabetización 2.0 crítica y reflexiva los clips más visitados de YouTube y otras plataformas no serían nunca los más groseros, los que muestran violencia gratuita, los del *happy slapping*, los racistas, sexistas. Lo que sí podemos afirmar, sin embargo, es que el hecho de que se provoque, se grabe y se difunda la violencia a través del ciberespacio, el hecho de que triunfe el mal gusto y la falta de respeto, algo tiene que ver con el fracaso de una educación no adaptada a nuestro tiempo.

## Bibliografía

Bergomás, G. A., «Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente», *Razón y Palabra*, n.º 63 (2010), disponible en <http://www.razon-y-palabra.org.mx/n63/gbergomas.html>, consultado el 16 de abril de 2010.

- Cope, B. y M. Kalantzis, (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, Londres, 2000.
- , «Multiliteracies», *New Literacies, New Learning*, *Pedagogies: An International Journal*, n.º 4, 3 (2009), pp. 164-195.
- Dussel, I., *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela*, en [http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20\\_confDussel.pdf](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf), consultado el 13 de abril de 2010.
- Gilster, P., *Digital literacy*, Wiley & Sons, Nueva York, 1997.
- Gutiérrez, A., *Educación multimedia y nuevas tecnologías*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.
- , *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, Gedisa, Barcelona, 2003.
- Jenkins, H., et al., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, en <http://www.ncwmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>, consultado el 20 de abril de 2010.
- Kress, G., *Literacy in the New Media Age*, Routledge, Taylor & Francis Group, Nueva York, 2003.
- Lacasa, P., «Alfabetizaciones múltiples», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 398 (febrero de 2010).
- Lemke, J. I., «Metamedia literacy: transforming meanings and media», en D. Reinking et al. (eds.), *Literacy for the 21st Century: Technological Transformation in a Post-typographic World*, Erlbaum, Nueva York, disponible en <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>, consultado el 27 de junio de 2010.
- Robison, A., «New Media Literacies By Design», en Tyner (ed.), *A Global Imperative. The report of the 21st Century Literacy Summit*, NMC, 2010.
- Tyner, K., *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*, LEA. Mahwah, Nueva Jersey y Londres, 1998.
- Tyner, K. (ed.), *Media Literacy. New Agendas in Communication*, Routledge, Nueva York y Londres, 2010.
- Unión Europea, Conclusiones del Consejo de 27 de noviembre de 2009 sobre la alfabetización mediática en el entorno digital, DO C 301 de 11 de diciembre de 2009.
- Wallace, M., «Notes Towards a Literacy for the Digital Age. FreeSide Europe», en *Online Academic Journal*, vol.1, n.º 2 (septiembre de 2005), disponible en <http://www.c3.ucla.edu/newsstand/global/notes-towards-a-literacy-for-the-digital-age/>, consultado el 24 de junio de 2010.

## Educación en otros tiempos. El valor de la comunicación<sup>1</sup>

*María Teresa Quiroz Velasco<sup>2</sup>*

Resulta complejo y hasta difícil acercar la educación a las experiencias de los más jóvenes, quienes nos sorprenden por los usos que hacen de las redes sociales, por la forma en que se comunican y se diferencian de los adultos. El camino para integrar el mundo formal y el de la cotidianidad juvenil al aprendizaje, no es tecnológico, sino de comunicación. Se requieren pasos seguros de política educativa que enfrenten las hondas fracturas entre razón y emoción, así como las distancias generacionales que polarizan lo que ocurre dentro y fuera de la escuela.

### 1. Jóvenes, educación y desafíos sociales

¿Qué cambios ocurren en los valores de los jóvenes y en sus formas de relación? La sociedad de consumo ha impregnado nuevos valores a lo largo del tiempo, y ha producido diferencias en las nuevas generaciones, las cuales se desenvuelven a otras velocidades, no valoran la historia sino el momento presente, y buscan ser protagonistas de sus decisiones, visibilizando su existencia. Al respecto, José Manuel Pérez Tornero destaca los siguientes valores: la innovación, que afirma el carácter efímero de

1. Parte de la investigación que realiza la autora en el Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima.

2. María Teresa Quiroz Velasco es profesora en la Universidad de Lima, Perú.

los objetos y la primacía de la dimensión de variación en los procesos, frente a la duración y la permanencia que habían dominado momentos sociales anteriores. Mientras los jóvenes abrazan el presente y el cambio, los adultos suscriben la permanencia y la tradición. El valor de la velocidad y la aceleración, pues, cambia el sentido del tiempo; y el de la visibilidad, porque amplifica el sentido de la vista y le otorga valor a aquello a lo que la sociedad y los más jóvenes destinan sus energías: hacer visibles los hechos, los objetos, los productos y las personas, de todas las formas posibles (Pérez Tornero, 1998: 266-267).

Martín Hopenhayn piensa que vivimos un momento particularmente paradójico. Nunca como hoy se le ha pedido tanto al sistema educativo y se le ha dado un rol de tanto protagonismo como palanca del desarrollo y como forma fundamental para enfrentar los desafíos del presente. No obstante, la escuela está crecientemente alejada del mundo real, y escasamente sintonizada con la sensibilidad de los más jóvenes: «Se espera del sistema educativo que promueva la igualdad y reduzca las diferencias en términos de acceso a la modernidad, a empleos productivos, al bienestar, que actúe como gran mecanismo de igualación de oportunidades. Se le pide que genere capital humano actualizado para emprender grandes saltos tecnológicos, y para facilitar la entrada de nuestras sociedades nacionales, a la sociedad del conocimiento, que sería la gran puerta del desarrollo en el siglo XXI. Se aguarda que transmita las destrezas y los conocimientos necesarios para hacer ciudadanos de la sociedad de la información que participen políticamente a partir de esas herramientas. Se espera del sistema educativo que promueva una sociedad multicultural a partir de la diversificación de puntos de vista y de perspectivas. Se esperan muchas cosas y obviamente el sistema educativo no está dando nada de eso, o está dando muy poco» (Hopenhayn, 2007). Los más jóvenes y todo el sistema de la educación enfrentan importantes desafíos porque los éxitos laborales están atados a la inversión en capital humano y conocimiento, aunque en medio de la incertidumbre y la flexibilidad. Por otro lado, los jóvenes se debaten en un conflicto entre el goce momentáneo y la acumulación para el futuro. Además, es creciente la pérdida de autoridad de la institucionalidad escolar, suscitándose una tensión entre autonomía y disciplina, debido a que los jóvenes consumen cada vez más información a edades más tempranas, tienen una gran facilidad para los nuevos lenguajes de intercambio informativo, así como valores más flexibles y expectativas de autonomía en sociedades a la vez más secularizadas. La identidad juvenil se multiplica en referentes no muy duraderos, pero intensos, muy expresivos como parte del

ritmo de la vida, del movimiento de las imágenes, pero no necesariamente muy fáciles de entender desde fuera (Hopenhayn, 2007).

## 2. Imágenes, ruidos y nativos digitales

Todd Gitlin busca explicar el efecto de las imágenes y sonidos en la vida diaria de los jóvenes, y piensa que en medio de una sociedad donde no hay espacio para el silencio, se ha producido un enlace cada vez más evidente entre la diversión y la utilidad a través de la inmersión en imágenes y sonidos, donde la plenitud icónica es la condición contemporánea. Es decir, es posible conocer y aprender, entreteniéndose. Identifica este estado como un zumbido de lo intrascendente, característico de los medios, y cuya incidencia es mayor entre los niños y jóvenes porque han crecido inmersos en esta cultura, y para quienes es incuestionable y natural el derecho a disponer de todos los medios (Gitlin, 2005). Añade Gitlin que vivimos «una sociedad del sentimiento y la sensación» a cuyo desarrollo contribuye en ocasiones la información. La escuela se encuentra al margen porque consagra una relación racional y lejana con el conocimiento. El autor menciona a un contemporáneo de Weber, a Georg Simmel (1858-1918), como el primer gran analista moderno de la experiencia cotidiana y quien pensaba que la fuerza decisiva de la gente está en «el poder y el ritmo de las emociones», porque el deseo precede a la racionalidad, no sólo cronológicamente, sino también en la evolución de la conducta y las instituciones. Simmel escribe en 1900, mucho antes del gran desarrollo mediático, sobre la cultura de la sensación en la cual el hombre moderno es un jugador de roles, un aventurero y buscador de estímulos, todo lo cual lo predispone para el consumo de medios ilimitados (Gitlin, 2005).

Nuestros jóvenes, identificados como nativos digitales, se diferencian de sus padres y maestros, llamados los inmigrantes digitales. Entre ambos hay fracturas generacionales en la familia, la escuela y la vida cotidiana: «los jóvenes le dan prioridad a manipular su mundo inmediato, para ello buscan contenidos, conocimientos y procedimientos que les sirvan a este fin. Incluso están mejor preparados que los propios docentes y alumnos, son más plásticos, y les resulta mucho más fácil manejarse con saberes conectados, mientras la mayor parte de profesores son de la época de las disciplinas. Las preguntas que se hacen unos y otros son diferentes. Nosotros nos preguntábamos cómo solucionar los problemas del mundo, el estudiante de hoy tiene un sen-

tido fuertemente estratégico, motivo por el que le resulta muy fácil el aprendizaje de procedimientos. Las fortalezas de los más jóvenes son muchas. Mientras los mayores aprendimos a pensar desde una lógica deductiva, la lógica inductiva y constructivista funciona y les funciona mejor» (Arzuaga, 2007).

Mientras los nativos digitales pasan su tiempo en entornos digitales, intercambiando constantemente correos electrónicos, archivos digitales y mensajes cortos de textos por teléfono móvil, chateando y en redes sociales, los inmigrantes digitales se acercan voluntariamente al mundo digital y deben esforzarse para adaptarse a las reglas. Los más jóvenes empiezan a usar los medios a edades cada vez más tempranas y se vinculan al mundo, redefiniendo su subjetividad en relación, tienen facilidad para las formas del aprendizaje en equipo, rechazan los modelos unidireccionales y están habituados a interactuar con muchos, a través de intermediarios digitales, y no del papel y la imprenta. Leen menos, ven más televisión y, en general, consumen muchas imágenes. En ese sentido, la escuela y los sistemas de educación difícilmente pueden competir, ni con la televisión, y menos frente a las redes, los videojuegos y los entornos participativos (Piscitelli, 2008; 2009). Estamos ante un nuevo modelo comunicativo porque el conocimiento de la realidad pasa, en mayor medida, por todos estos medios y menos por una observación y experiencias directas (Igarza, 2008).

No obstante, y pese al valor que tiene entender la oposición entre nativos e inmigrantes digitales, esta diferencia generacional sigue atravesada por las distancias socioeconómicas y culturales presentes. Particularmente, en América Latina, la desigualdad no puede entenderse ni reducirse a un asunto material, de recursos técnicos, sino más bien a un acceso desigual a los nuevos recursos de la individuación, muchos de los cuales están vinculados a los conocimientos facilitados por la digitalización. Por ese motivo, puede haber muchos niños o adolescentes nativos por edad, pero que sin embargo, por la desigualdad educativa o por pertenecer a un universo familiar con muchas carencias, no disponen de la educación y las facilidades propias a este universo de capacidades que se describe como característico a estos grupos de edad. A la desigualdad económica se suma la brecha digital. Ésta no se reduce al acceso a los dispositivos tecnológicos o la conectividad, guarda más bien directa relación con capacidades de simbolización y descodificación, indispensables para usar la información como recurso simbólico y reflexivo para producir conocimiento e intercambiarlo. ¿Son iguales los niños y adolescentes cuyas familias les estimulan la inter-

pretación de las imágenes, el ejercicio de la opinión y el desarrollo de múltiples capacidades, a aquellos de familias urbanomarginales y rurales, donde la violencia familiar es más frecuente, el estímulo intelectual menor y la educación de los padres más escasa? No es un asunto meramente tecnológico.

David Buckingham abunda sobre este tema al comentar que, cuando se habla de lo tecnológico, se tiende además a ignorar los aspectos culturales: «[...] la realidad es más prosaica y más compleja. La visión optimista de los jóvenes como una «generación digital» –liberada y potenciada automáticamente en virtud de su experiencia de las nuevas tecnologías– es poco más que una forma de ilusión. Esta concepción no tiene en cuenta algunas continuidades fundamentales, así como importantes diferencias y desigualdades, en las experiencias culturales de los jóvenes [...] brecha importante, cada día más profunda, entre la experiencia de la mayor parte de los jóvenes con la tecnología fuera de la escuela y el uso de tecnología en el aula. Y esa «nueva brecha digital» es la que la política y la práctica educativas deben abordar ahora con urgencia» (Buckingham, 2008: 110).

Para los más jóvenes lo esencial de su relación con la tecnología es la posibilidad de un mundo de relaciones y vínculos permanentes. La fractura tradicional entre el pensar y el sentir, la razón y la emoción, instaurada por la educación en la familia y consagrada por la escuela, es un tema de los inmigrantes digitales. Por ello tomo las palabras de Roberto Igarza cuando sostiene que, para los nativos digitales, «ser es, ante todo, comunicar», porque disfrutan del tiempo de ocio, «en descargar y escuchar música en formatos digitales, armar álbumes de fotos accesibles a través de Internet que sus amigos pueden ver y comentar, visionar vídeos cortos en sitios como YouTube y chatear, ser parte de redes sociales, al mismo tiempo que hacen otras varias actividades simultáneamente. La televisión ya no les concierne tanto. Esto se debe a que implica asumir una pasividad que los aburre. Necesitan un elevado nivel de (hiper)actividad, lo que está muy bien aprovechado en el modelo comunicativo de la era digital» (Igarza, 2008). Los niños y jóvenes de hoy no son más «ociosos», menos racionales o intelectuales, como muchos adultos o maestros los califican de forma ligera. Están inmersos en relaciones interactivas en las cuales integran el conocimiento y las relaciones entre pares de un modo totalmente distinto al de los adultos, por ese motivo su visión de la realidad se construye tejiendo los hilos o las partes de los hechos y situaciones a través de la navegación en Internet. Para Lorenzo Vilches (Vilches, 2008), si bien los usuarios son más libres para interpre-

tar los mensajes, están menos atados a la cultura tradicional y son más autónomos de los valores dominantes, dependen, en gran medida, de las relaciones interpersonales en la red, propias de la interactividad. Para el autor, se desencadena una mediación externa, es decir, una mediación tecnológica.

Carlos Scolari precisa los cambios cognitivos en las nuevas generaciones, formadas en otras experiencias mediáticas y perceptivas. Diferencia la cognición de un chico que pasa el tiempo en medio de pantallas interactivas y narrativas transmediáticas, de aquel formado solamente por la televisión o los libros. En ese sentido es la escuela la que más sufre porque se encuentra, una vez más, a destiempo de los cambios, y no puede «contener» ni acompañar a los niños y adolescentes. Sin embargo, tampoco hay que pensar que los nativos digitales hacen un uso total y profundo de las variadas posibilidades de la tecnología, para evitar caer en la trampa de mitificar a estos grupos generacionales. Si bien lo digital marca una zona de frontera, los chicos construyen en su propio territorio otras subculturas, creándose nuevas identidades a través de su uso diferenciado (Scolari, 2009).

### 3. Sobre las redes sociales y las «superficies»

Precisa Paula Sibilia que se han producido cambios y nuevos modelos de enlace, que han transitado del correo electrónico a las diversas formas de conversación a través del chat, la mensajería instantánea y luego las redes sociales, las cuales vinculan a través de ventanas siempre abiertas y conectadas a miles de personas en cualquier lugar del mundo. A propósito de esto, surgen por ello muchas interrogantes sobre los efectos de medios que exaltan la intimidad y en los cuales los usuarios han pasado a ser coauspiciadores de situaciones y de productos. Se pregunta la autora si la propia subjetividad está siendo afectada: «¿Cómo influyen todas estas mutaciones en la creación de «modos de ser»? ¿Cómo alimentan la construcción de sí? No hay duda de que esas fuerzas históricas imprimen su influencia en la conformación de cuerpos y subjetividades: todos esos vectores socioculturales, económicos y políticos ejercen una presión sobre los sujetos de los diversos tiempos y espacios, estimulando la configuración de ciertas formas de ser e inhibiendo otras modalidades» (Sibilia, 2008).

En esa línea recupero las ideas de Leopoldina Fortunati y David Buckingham, cuando sugieren que la escritura que se cultiva en Internet tie-

ne marcas propias de la oralidad, al imitarse el modo de hablar y el estilo coloquial en la escritura y al incorporarse signos que expresan emociones. Los niños y adolescentes son expertos en esto. Pareciera que se ha desplazado el tiempo de contar historias y escucharlas, leerle cuentos a los niños con calma y entonación, así como el valor de la experiencia. La rapidez, la ausencia del silencio (no la soledad) configuran relaciones para nuestros niños y adolescentes que nos hablan de un tiempo que ha cambiado. La lectura, cuando se realiza, resulta funcional a ciertas necesidades, y se lee para saber sobre algo muy puntual, muchas veces descontextualizado. El placer de la lectura difícilmente se mantiene y se sostiene, especialmente entre los más jóvenes, según el modelo tradicional de los adultos. Los jóvenes de hoy viven en el mundo de las imágenes, conviven con ellas, pero además –como ha sido mencionado– el valor de la visibilidad los devora, así como el de las apariencias. Por esa razón agrega P. Sibilia: «[...] la espectacularización de la intimidad cotidiana se ha vuelto habitual, con todo un arsenal de técnicas de estilización de las experiencias vitales y la propia personalidad para «salir bien en la foto». Las recetas más efectivas emulan los modelos narrativos y estéticos de la tradición cinematográfica, televisiva y publicitaria, cuyos códigos son apropiados y realimentados por los nuevos géneros que hoy proliferan en Internet» (Sibilia, 2008: 59-60).

Paula Sibilia es muy crítica de lo que llama un «mercado de personalidades», en el que la imagen personal es el principal valor de cambio. Lo que las personas creen y muestran no es alguna obra, sino simplemente su vida privada convertida en espectáculo, vida íntima en la cual la soledad acompaña a muchos: «[...] todavía no puedo creer que los chicos hablen sobre mí, dice emocionada [...] En el MSN tengo 650 contactos con los que chateo todo el día, además tengo tres fotoblogs personales, donde subo mis fotos y escribo sobre mi vida, así conocí un montón de chicos» (Sibilia, 2008: 301). La subjetividad moderna está vinculada a la necesidad de ser visto, leído u oído, por miles de personas.

Desde una orilla más crítica, Alessandro Baricco emprende un agudo –ciertamente discutible– examen de la lectura, de los nuevos lenguajes y de un mundo bárbaro que nos asola y pone en riesgo a la humanidad. Sostiene que en la actualidad la lectura está en crisis, y que quienes compran libros no son en realidad lectores, sino personajes atrapados por el mercado. Constata que un significativo número de los libros vendidos proviene de una película, novelas escritas por personajes de la televisión o gente famosa, temas conocidos o de autoayuda: «el valor del

libro reside en ofrecerse como un abono para una experiencia más amplia: como segmento de una secuencia que empezó en otro lugar y que, a lo mejor, terminará en otra parte [...] los bárbaros utilizan el libro para completar secuencias de sentido que se han generado en otra parte» (Baricco, 2008: 83). Los libros que tienen valor son aquellos escritos, en lo que Baricco denomina la lengua del mundo, la lengua del imperio, cuyo origen está en la televisión, el cine, la publicidad, la música y el periodismo, y que contiene una idea de ritmo, de momentos emotivos estándar y una geografía de caracteres, que forman parte de una secuencia (Baricco, 2008: 90).

Baricco es muy crítico de la web porque valoriza de otro modo el conocimiento y la información. Es más importante un tema, un caso, un nombre, según el lugar haya sido más visitado o por la velocidad con la que se le encuentra en la web. Es decir, la calidad ha sido redefinida, así como la idea de qué es lo importante y qué no lo es. El sentido se ha desplazado a la secuencia entre los saberes, definiéndose por su movimiento. Anteriormente, la comprensión y el conocimiento estaban en la profundidad de los temas, en su esencia, ahora se encuentra en su trayectoria, que no está en el fondo, sino en la superficie. En el mundo de la red, a esto se le llama *surfing*: «Navegar en la red. Nunca han sido más precisos los nombres. Superficie en vez de profundidad, viajes en vez de inmersiones, juego en vez de sufrimiento» (Baricco, 2008: 111). Añade: «*Multitasking*... vuestro hijo, jugando con la Game Boy, come una tortilla, llama por teléfono a su abuela, sigue los dibujos en la televisión, acaricia al perro con un pie y silba la melodía de Vodafone. Unos años más y se transformará en esto: hace los deberes mientras chatea en el ordenador, escucha el iPod, manda SMS, busca en Google la dirección de una pizzería y juguetea con una pelotita de goma [...] Habitar cuantas zonas sea posible con una atención bastante baja es lo que ellos, evidentemente, entienden por experiencia» (Baricco, 2008: 117). Baricco señala que se «surfea» en la cresta de la ola en la cual la espectacularidad domina, y «la espectacularidad es una mezcla de fluidez, de velocidad, de síntesis, de técnica que genera una aceleración [...] El bárbaro piensa menos, pero piensa en redes indudablemente más extensas. Efectúa en horizontal el camino que nosotros estamos habituados a imaginar en vertical» (Baricco, 2008: 159). Finalmente alerta sobre la necesidad de emprender una política cultural que preserve a las inteligencias del azar del mercado puro y simple, porque la formación colectiva pasa hoy día por la escuela y la televisión.

## Educación y comunicación

¿Cómo pensar la educación en medio de esta vorágine comunicativa?

La mayor parte de estudiosos sobre este tema coincide en afirmar que, pese a las dudas y a las críticas, las cosas no serán como antes, que si bien el camino emprendido desde el sistema educativo al incorporar medios tecnológicos es muy lento, no tendrá retorno. Hay cambios profundos que cuestionan a las autoridades y las jerarquías, antes indiscutibles en la sociedad. Hay principios que ceden lugar porque el conocimiento valioso ya no puede guardarse, esconderse o «atesorarse», ya no es más patrimonio de los especialistas o guardianes del saber: «se trata de la desintermediación, del cuestionamiento del valor sacrosanto de la palabra pedagógica, del cuestionamiento de la noción de entidad autorizada a transmitir, de la puesta en entredicho de la preeminencia de la transmisión sobre la transacción, de la reproducción sobre la interacción» (Alejandro Piscitelli, 2010: 221). La educación y el aprendizaje no se limitan, ni se reducen a las escuelas, a las bibliotecas, a los libros, es decir, a los contenidos. Están mucho más allá, por varias razones. Aprendemos a lo largo de toda la vida y más allá de los espacios y los muros de las instituciones, en cualquier lugar y en cualquier momento, y junto a quien esté dispuesto a compartirlo. Si la escuela y, en particular, el maestro no participan de estos procesos y los entienden, quedarán lamentablemente al margen. Desde este punto de vista, los problemas de la enseñanza en la escuela no se resuelven con más o menos tecnología.

La incorporación de Internet ha erosionado el sistema tradicional de la institucionalidad escolar en la medida en que el saber socialmente relevante no está solamente en las aulas de clase, y la escuela deja de ser el espacio de su transmisión. El conocimiento ya no se limita al campo escolar, ni se administra exclusivamente desde allí. Asimismo, las actitudes, normas y valores provienen de referentes muy diversos y con los cuales padres y maestros se ven obligados a negociar, pero que no pueden ignorar. El maestro deja el lugar que le atribuía la capacidad y el poder de concentrar las habilidades y la sabiduría, las bibliotecas se ven superadas por mecanismos más rápidos e inmediatos de acceso al conocimiento que circula por las redes, y la racionalidad y el orden social no provienen sólo de la escuela. A esto hay que añadir que la distancia entre la escuela y el trabajo aumentó, lo que trajo como consecuencia que su utilidad se vea cuestionada.

Frente a la pregunta de si Internet permite construir una comunidad educativa, Nicholas C. Burbules y Thomas Callister manifiestan que,

aunque la Internet facilita un contacto mutuo entre diferentes grupos, dispares y difusos, todo ello no permite llegar a constituir una comunidad. A pesar de lo señalado, los escolares aprenden a tratar con la diversidad y a educarse y reeducarse como miembros de una comunidad educativa a través de Internet. Para sustentar este argumento mencionan a Anna Arendt y comparan sus argumentos sobre la condición de pluralidad de los espacios públicos, con Internet (Burbules, 2001: 285-287).

Sobre el tema, Alejandro Piscitelli desarrolla una mirada histórica a las etapas del conocimiento y afirma que si la alfabetización produjo cambios cognitivos en el mundo de la oralidad, es necesario precisar los cambios que producen, primero la televisión y los medios audiovisuales, y luego los medios más personalizados, y si aumentan o debilitan las facultades de abstracción, categorización y objetivación. Sostiene, citando a Steven Mizrach (1996), que la televisión supuso una serie de efectos negativos, pero que la segunda fase de la telealfabetización, con la aparición y uso de los medios en red, se restaura los rasgos dialógicos de la oralidad y la naturaleza reflexiva de la alfabetización. La era de la oralidad fue la primera fase del conocimiento, la de la imprenta la segunda, la de los multimedia e Internet es la tercera (Alejandro Piscitelli, 2005).

Los argumentos de los defensores a ultranza de la tecnología sostienen que Internet producirá el gran cambio de la educación. Los opositores, quienes temen que el libro sea reemplazado por los medios audiovisuales, alertan y tratan de evitar que los más jóvenes se alejen de la racionalidad y la cultura. Ni la tecnología puede transformar automáticamente el sistema de la enseñanza tradicional, ni los medios audiovisuales son los enemigos de la educación. Reiteramos que los problemas de la escuela no provienen de la incorporación mayor o menor de tecnología, sino de su modelo comunicativo, vertical, secuencial y autista, que no se abre hacia el exterior. Al respecto, Jesús Martín Barbero manifiesta que una educación moderna es aquella que es capaz de desarrollar sujetos autónomos, y que la educación escolar tiene que hacerse cargo de los cambios culturales que pasan por los procesos de comunicación e información, y no estar al margen. Cita a Margaret Mead en su libro *Cultura y compromiso*, de 1971: «nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud. Nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los primeros pasos» (Martín Barbero, 1996: 19).

Resulta necesario precisar algunos aspectos relativos a asuntos derivados de los tiempos, los espacios, la información y el conocimiento, el trabajo en equipo, la interacción y la valoración de la tecnología, al momento de pensar en la problemática relación entre lo que ocurre con los educandos y sus relaciones dentro y fuera de la escuela.

¿Será posible sintonizar los tiempos identificados con la reflexión, la interpretación y la búsqueda de la comprensión con aquellos en los que prima la velocidad y la fugacidad de los vínculos, así como la simultaneidad y la atemporalidad? Si está en crisis el saber argumentativo, ordenado y lineal, ¿cómo se puede interrelacionar el discurso tradicional de una sola vía y a poca velocidad con aquel que incorpora la lectura en muchos soportes, la rapidez de las imágenes, fragmentadas, para promover el aprendizaje de lenguajes distintos y el desarrollo del pensamiento? Son los grandes desafíos que vive la educación en general, cuando las distancias generacionales hacen difícil integrar en la escuela ambos caminos y formas de acceso al conocimiento de la realidad. Si admitimos que se aprende dentro y fuera de los muros de la escuela, que nuestros niños y adolescentes saben hoy más del mundo por lo que ven y escuchan, que se «lee», no solamente textos, sino imágenes, sonidos, relaciones y movimientos, la escuela y sus maestros, los padres y madres requieren contribuir a desarrollar competencias comunicativas que le permitan al educando, con su vocación cada vez más autónoma, ejercitarse en desplegar formas de comprensión y aprendizaje.

Cabe diferenciar la información del conocimiento, porque se confunden y resulta muy fácilmente reemplazable este último, por el simple acopio de datos. Los chicos viven a ritmos muy veloces y recogen a cada instante datos e información. «La supremacía del ensayo y error, de los ritmos veloces y los costos altos, de las lecturas planas a pesar de la hipertextualidad que propone el soporte y de los escasos criterios para la clasificación de la información deriva en lo que hemos denominado "naufragio cognitivo". La información se despoja de su provisionalidad y se la considera conocimiento válido, sin discusión de su procedencia, sentido y significatividad» (Lion, 2005: 195). Efectivamente, se le otorga validez al dato de primera mano, a la información obtenida ante la primera búsqueda. Justamente, rol del maestro es facilitar los medios que les permitan diferenciar, ponderar, interpretar y desarrollar la reflexión adecuada a partir de sus propias experiencias.

El trabajo colectivo, participativo, es una apuesta indispensable. Carina Lion afirma que las tecnologías no crean, ni «inventan» el trabajo en grupo y cooperativo, aunque sí pueden promoverlo y fortalecerlo, pero

sí existen ciertas condiciones preexistentes en las relaciones en la escuela. En aquellos espacios escolares donde existe la convicción y la actitud de los docentes de escuchar a sus alumnos, el ambiente afectivo adecuado en el cual los chicos se sienten reconocidos, considerados sus intereses y sus realidades, las tecnologías pueden desempeñar un rol significativo. De otra manera, la «magia» de las tecnologías no podrá crear esos ambientes. Es por ello por lo que la interacción no significa automáticamente comunicación y las tecnologías no son solamente herramientas (Lion, 2005). Solamente en aquellos centros educativos, ricos o pobres, que tengan un proyecto pedagógico, que considere los factores sociales y culturales de sus alumnos y se trabaja con conceptos claros sobre la necesidad permanente de innovar y mejorar las prácticas de la enseñanza para facilitar la inclusión, el uso de las tecnologías fortalecerá los procesos internos: «Es nuestro desafío seguir sosteniendo una brújula pedagógica que nos oriente respecto de cuándo se justifica, en términos éticos, políticos, didácticos, cognitivos y sociales, incorporar tecnología en el aula para favorecer procesos ricos en la construcción del conocimiento. Es nuestro desafío seguir peleando no sólo por un *acceso* ecuaníme a estas tecnologías sino por *usos y apropiaciones* equitativas que permitan dar cuenta de la diversidad cultural y cognitiva, de instituciones que aprendan de las tecnologías y con ellas, de una comunidad educativa que se preocupe por la inclusión, la solidaridad, la colaboración y el conocimiento» (Lion, 2005: 211).

Marco Silva propone la incorporación de conceptos y procedimientos interactivos en el aula. Sostiene que la memorización y la repetición, propias de la pedagogía de la transmisión, siguen siendo el modelo de enseñanza más común y no hay síntomas de haberse modificado, pese a las críticas y cuestionamientos. Lo interesante es que esta afirmación la extiende no solamente a la educación en el aula de clase, llamada presencial, sino también a la educación *on-line*. Los discursos de moda de los empresarios y gestores modernos, la explosión de la educación privada, aunque también la educación pública, pretenden enfrentar los cambios en la educación adquiriendo ordenadores y equipos digitales, desarrollando instalaciones adecuadas, pero sin ocuparse verdaderamente de renovar el concepto de «transmisión» de conocimiento y manteniendo prácticas que no estimulan la participación del alumno. Frente a la escuela que se «ahoga» en sí misma, y a maestros que no contribuyen a desarrollar una mirada hacia fuera, los niños y jóvenes que han aprendido mediante enlaces, y cuyo cerebro y sensibilidad están más vinculados con lo no lineal y lo hipertextual, se desenvuelven mucho mejor ante la

diversidad de conexiones, ante las acciones de modificar, producir y compartir contenidos. Construir un ambiente de comunicación y aprendizaje es uno de los grandes retos de los maestros, porque la cultura de la transmisión ha perdido terreno no solamente en el aula de clase, sino en términos culturales (Silva, 2005: 15-20).

Para Marco Silva la interactividad no es un concepto de informática, sino más bien de comunicación, es la expresión de la emisión y recepción como cocreación libre y plural. La interactividad le facilita al usuario operar con recursos de conexión y de navegación, con referencias multidireccionadas para manipular, modificar y adentrarse en aspectos desconocidos. El papel del profesor es el de un «arquitecto de recorridos», no de un transmisor de contenidos, deberá facilitar el acceso a dominios complejos, garantizando la libertad y la pluralidad. La interactividad supone un modelo que abandona la unidireccionalidad tradicional, no es de *uno a todos*, sino de *todos a todos*, y de alguna manera, de «hágalo usted mismo». Ese concepto de la interactividad y del papel del maestro no está necesariamente asociado a la riqueza o pobreza de un aula. Puede haber aulas muy pobres, pero ricas en interactividad, además con o sin tecnología digital. Puede haber aulas ricas, con todas las instalaciones, conexiones y los ordenadores de última generación, en las que prevalece la pedagogía de la transmisión (Silva, 2005).

Añade que los medios de comunicación clásicos, como la radio y la televisión, el cine y la prensa, suponen, en términos comunicativos, una transmisión para la recepción solitaria y contemplativa, al igual que la escuela tradicional. Asimismo, las disposiciones informativas y comunicativas del ordenador *on-line* sintonizan mejor con indicadores de calidad educativa porque presuponen el diálogo, el intercambio de informaciones y de opiniones, la participación, la autoría en colaboración, aunque no siempre son usadas de tal manera. En las aulas de clase dotadas de los recursos en línea, puede reproducirse el modelo tradicional y autista. Solamente si se concibe el aula como un laboratorio, como un espacio de investigación, de búsqueda, de experimentación, el hipertexto puede liberar al escolar y permitirle superar la condición de espectador pasivo, si se supera además la función del maestro como el de un burócrata que transmite el saber-producto. El profesor puede utilizar incluso tecnologías no asociadas a la interactividad, como el vídeo por ejemplo, con conceptos interactivos. Por ejemplo, el uso de las presentaciones en Power Point puede resultar más aburrido para los alumnos que el discurso magistral del maestro. Si bien las tecnologías, el ordenador e Internet aparecen como la gran promesa de cambio, hay que tener en cuenta

que si las prácticas educativas no evolucionan, lo digital puede seguir siendo utilizado para potenciar el modelo de transmisión. Por ese motivo no es suficiente ampliar o democratizar el acceso a los medios digitales de información. Es necesario educar a maestros y estudiantes, llegar a las comunidades educativas excluidas, dotarlas de capacidades para evitar el uso instrumental de Internet, porque de otra manera se perderá toda posibilidad de movilizar una inteligencia colectiva y plural desde el aula (Silva, 2005). Elevar la calidad de la educación, superar el modelo pedagógico de la transmisión, e incorporar la participación activa de los educandos en el proceso de aprendizaje, supone un arduo trabajo que no se reduce a la incorporación de la tecnología. Es un reto para la escuela, pero también para los educadores, padres y la sociedad en general, construir nuevos conceptos y desarrollar nuevas prácticas.

David Buckingham propone salvar la brecha digital entre la escuela y el mundo extraescolar: «la escuela debe poner el acento en desarrollar las habilidades críticas y creativas de los niños en relación con los nuevos medios y que la “alfabetización en nuevos medios” debe constituirse en un derecho educativo básico [...] No es posible comprender en forma acabada los medios digitales, si insistimos en considerarlos simplemente una cuestión de máquinas y técnicas o de “hardware” y “software”. Internet, los videojuegos, el vídeo digital, los teléfonos móviles y otras tecnologías contemporáneas brindan nuevas maneras de mediar y representar el mundo, así como nuevas formas de comunicarse. Fuera de la escuela, los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como *formas culturales*. El problema que plantea la mayoría de los usos educativos de esos medios es que se los siguen considerando meros medios instrumentales de distribuir información, como si fueran herramientas neutras o materiales de enseñanza» (Buckingham, 2008: 153). Añade que la educación escolar necesita incorporar a los medios para evitar la inmensa fractura entre el discurso escolar del «deber ser» y los aprendizajes prácticos que los más jóvenes adquieren por otras vías. Pero además, por la necesidad que tienen de expresarse por cuenta propia, de producir sus propias formas de comunicación y dejar de ser receptores pasivos de contenidos. Las habilidades y competencias que la escuela requiere incorporar le permitirían a los escolares alfabetizarse a través de la enseñanza y el aprendizaje sobre los medios, definidos como «[...] una actividad a la vez crítica y creativa. Les proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que pernean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para produ-

cir sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura de los medios en lugar de ser meros consumidores» (Buckingham, 2008: 187). Conviene precisar que no existe una contradicción entre una educación que prepara a los escolares para incorporarse a la vida social incluso para una «ciudadanía democrática», y la experiencia de los niños y adolescentes con los medios, placentera y de entretenimiento. Es posible y conveniente acercar los espacios de la razón y la emoción e integrarlos.

Si bien inicialmente el concepto de alfabetización digital estuvo restringido al acceso, actualmente se amplía al ejercicio de nuevas prácticas como el conocimiento compartido, la creatividad y la innovación. Es decir, alfabetizarse no es solamente manejar el ordenador o los programas, sino ser capaz de investigar, discernir, elaborar contenidos, compartirlos, crear y diseñar propuestas, pero también tomar distancia crítica: «esta capacidad para *obtener acceso* o localizar información es, sin duda, importante, pero las habilidades que requieren los niños en relación con los medios digitales van mucho más allá. Al igual que con la letra impresa, también necesitan estar en condiciones de evaluar y usar la información en forma crítica para que les sea posible transformarla en conocimiento» (Buckingham, 2008: 195).

Hay muchas dudas acerca de si el uso de las tecnologías ha logrado transformar la educación, si aprenden más y mejor nuestros niños y adolescentes. No hay, aún, respuestas concluyentes. No obstante, y pese a unas y otras aseveraciones, el lugar de los medios digitales en la vida de los más jóvenes es definitiva y tiende a crecer. Reiteramos que el capital cultural de cada uno de los jóvenes tiene una incidencia directa en el mayor o menor aprovechamiento educativo. Es decir, estamos ante múltiples brechas: una socioeconómica y cultural, otra entre la cultura de la escuela y la extraescolar.

Seguimos preguntándonos: ¿qué le corresponde proporcionar a la escuela a escolares cada vez más independientes en sus procesos de aprendizaje? Ni la escuela como tal, ni los maestros y padres, pueden pretender competir con las fuentes informativas que tienen los más jóvenes. Se requiere, más bien, «un acercamiento estructurado y sistemático al aprendizaje, brindarles a los niños experiencias y formas de conocimiento que de otro modo no tendrían, y suministrar contextos y motivaciones sociales para aprender que no es probable que los niños experimenten en otros ambientes» (Buckingham, 2008: 226). Si la escuela aspira a convertirse en un espacio que promueva la experimentación y la innovación, será necesario desprenderse de los viejos mode-

los y jerarquías, y aceptar que el conocimiento se ha descentralizado. Sólo una nueva mentalidad y otras actitudes permitirán abandonar las pretensiones de controlar el flujo de información y el sentido y los contenidos que se imparten, propios de la cultura letrada. Los nuevos medios y la abundancia de imágenes hace rato han puesto en cuestión estos principios.

Termino con algunas consideraciones finales sobre lo que ocurre en las escuelas más pobres en mi país y en América Latina. No olvidemos que las diversas tecnologías a las que venimos refiriéndonos van llegando a regiones muy pobres, incluso con escasos recursos escritos, en las cuales impera el dictado, la memoria y la linealidad, bajo el modelo unidocente (un solo maestro para todas las materias), de la enseñanza que monopoliza el conocimiento y es presencial. A estas características se suma la coerción externa y la amenaza de la autoridad. Empero, estos niños escuchan radio, ven televisión e, incluso, la valoran porque los remite al mundo de la ciudad y del mundo. El impacto audiovisual es muy significativo, pese a tratarse de imágenes ajenas culturalmente. Este diagnóstico, breve e insuficiente, nos confirma una vez más que el problema no es enseñarle a los maestros y a los alumnos procesadores de texto, sino desarrollar un proyecto pedagógico que permita integrar el afuera y el adentro.

Alain Touraine, en el prefacio al libro de Juan Cassassus, sostiene que la desigualdad en la escuela no es heredada de las diferencias en el origen familiar o de variables externas, como se ha sostenido insistentemente. En la propia escuela y en el aula de clase se puede construir un ambiente favorable para el aprendizaje y mitigar el impacto negativo del propio contexto sociocultural de los más pobres. Se logrará si se desarrolla un clima emocional adecuado y si los docentes estiman que el desempeño de sus alumnos depende de su práctica pedagógica, en particular de aquella relacionada con la no discriminación por razones de inteligencia, raza o género y con aulas abiertas a la diversidad (Cassassus, 2003).

La educación y la comunicación son dos caras del mismo propósito. Una no puede existir sin la otra, especialmente porque los jóvenes se educan y se comunican a toda hora y en cualquier lugar. Acompañar y promover en estos espacios visiones más amplias y reflexivas y trazar recorridos complejos es tarea de los educadores, con una mirada democrática y un espíritu de aprendizaje y de innovación que nos acerque y no nos aleje.

## Bibliografía

- Arzuaga, M., *Entrevista sobre jóvenes y aprendizaje*. Uruguay, 2007.
- Baricco, A., *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*, Anagrama, Barcelona, 2008.
- Buckingham, D., *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Manantial, Buenos Aires, 2008.
- Burbules, N. C., *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica, Barcelona, 2001.
- Cassassus, J., *La escuela y la (des)igualdad*, Lom, Santiago de Chile, 2003.
- Gitlin, T., *Enfermos de información. De cómo el torrente mediático está saturando nuestras vidas*, Paidós, Barcelona, 2005.
- Hopenhayn, M., *Comentarios realizados en el Seminario de Análisis. La cooperación cultura-comunicación en Iberoamérica*, OFI, Madrid, 2007.
- Igarza, R., *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*, La Crujía, Buenos Aires, 2008.
- Lion, C., «Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos», en E. Litwin, *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Amorrortu, Madrid, 2005.
- Martín Barbero, J., «I heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación», *Nómadas*, n.º 5 (1996).
- Pérez Tornero, José Manuel, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorio, cultura y nuevas sensibilidades*, Fundación Universidad Central, Bogotá, 1998.
- Piscitelli, A., *1@1 Derivas en la educación digital*, Santillana, Buenos Aires, 2010.
- , *Internet, la imprenta del siglo XXI*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- , «Nativos digitales», *Contratexto*, n.º 16 (2008), pp. 43-56.
- , *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana, Buenos Aires, 2009.
- Scolari, C. (17 de mayo de 2009). Nota sobre el libro de Alejandro Piscitelli. <http://www.digitalismo.com>
- Sibilia, P., *La intimidad como espectáculo*, FCE, Buenos Aires, 2008.
- Silva, M. *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Vilches, L., *La migración digital*, Gedisa, Barcelona, 2008.

## Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0

*José Antonio Gabelas Barroso<sup>1</sup>*

### 1. Introducción

El cambio de los medios de comunicación tradicionales con la irrupción de las nuevas tecnologías y la proliferación de múltiples y variados escenarios virtuales conducen a territorios desconocidos para las empresas mediáticas, para los anunciantes, para las instituciones sociales. El presente es ya digital. Las audiencias han cambiado, también el sistema de exhibición, difusión y distribución de información/entretenimiento, el acceso a la producción, así como los lenguajes. Estos nuevos escenarios presentan un potente público-objetivo que son los jóvenes, porque se adaptan con facilidad a los cambios, porque disponen de un importante poder adquisitivo,<sup>2</sup> porque están integrados en un entorno multipantallas convertido en panel de exhibición, distribución, producción de narraciones.

El tren de la convergencia mediática, mezcla y redimensiona los lenguajes, en los que lo textual, visual y sonoro se integra en el documento multimedia. Como indica Sara Osuna, «la suma de los mismos no será una totalidad acumulativa de lenguajes, sino una unidad, el len-

1. José Antonio Gabelas Barroso es profesor en la UOC y en el máster Comunicación y Educación en la Red en la UNED, España.

2. En el mundo occidental, pero sin olvidar que menos del 20% de la población mundial tiene acceso a Internet según *Internet World Stats*, <http://www.internetworldstats.com/>, según consulta de 1 de julio de 2010.

guaje multimedia» (Osuna, 2007: 64). Cada unidad (palabra, sonido, imagen...) dispone de autonomía expresiva, con sentido comunicativo propio, pero en la interrelación con el resto de unidades se complementan y completan.

El multimedia contiene unos elementos comunicativos básicos, presentes en los escenarios digitales. Como la interfaz que posibilita establecer una comunicación con la información digital; la interactividad, que describiremos como «el control, más o menos parcial, que tienen las personas sobre la presentación de la información en los documentos digitales» (Aparici *et al.* 2009: 273). Como la interactividad que es bidireccional: afecta a la persona en la medida que puede tener un mayor o menor grado de participación, de interacción de inmersión; y afecta al documento con el que se interacciona, documento abierto y revisable, que incorpora y recoge las aportaciones de cada usuario, bien de modo individual o colectivo. Y como la navegación, que permite elegir el itinerario de búsqueda de información, de conexión con diferentes redes de interés.

Si recogemos los datos de algunas de las últimas investigaciones e informes (Fundación Pfizer, 2009; Transformemos el ocio digital, 2009; Estudios sobre hábitos TIC, INTECO, 2009), observaremos que la ocupación e incidencia que tienen los entornos multipantallas en los escenarios juveniles es notable y significativa. La Fundación Pfizer<sup>3</sup> señala que las redes sociales se han convertido para la juventud en un terreno abonado para abrir y estrechar lazos con diferentes grados de relación y de amistad: el 71% tiene más de 46 amistades y la media es de 116 contactos. Hasta ahora, el Messenger y el móvil son esenciales para su organización, convivencia y comunicación, pero Internet con sus terminales móviles se están convirtiendo en la plataforma que garantiza la agenda social de la cultura juvenil.

Indica el informe «Transformemos el ocio digital. Un proyecto de socialización en el tiempo libre» (2009),<sup>4</sup> sobre una muestra constituida por un total de 2.054 encuestas a la población española tanto por sexo como por edad de entre 12 y 18 años, que casi la totalidad de los adolescentes consultados (97%) afirma haberse conectado una vez a Internet.

3. Fundación Pfizer, «La juventud y las redes sociales en Internet», 2009. Informe final. Disponible en [http://www.fundacionpfizer.org/pdf/INI:ORME\\_FINAL\\_Encuesta\\_Juventud\\_y\\_Red\\_Sociales.pdf](http://www.fundacionpfizer.org/pdf/INI:ORME_FINAL_Encuesta_Juventud_y_Red_Sociales.pdf) (consulta en julio de 2010).

4. Aranda, D., Sánchez-Navarro, J., C. Tabernero, *Jóvenes y ocio digital: informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*, UOC, Barcelona, 2009. Disponible en [http://in3.uoc.edu/web/PDF/jovenes\\_ocio\\_digital\\_250310.pdf](http://in3.uoc.edu/web/PDF/jovenes_ocio_digital_250310.pdf) (consulta en julio de 2010).

El Messenger (53,3%) es el vehículo de comunicación más empleado. Para reforzar estos datos, se señala que una tercera parte de los adolescentes consultados (33%) afirma a tener amigos virtuales; es decir, amigos que han conocido y tratado sólo en la red, porcentaje que asciende al 39% con los de 16 a 18 años.

Según el «Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres. Marzo 2009»,<sup>5</sup> la edad de inicio a las TIC se produce entre los 10 y los 11 años, la mitad de los usuarios jóvenes acceden a Internet a diario, y pasan una media de 14,5 horas semanales conectados. Por lo que respecta al teléfono móvil, un 65% dispone de uno propio, y el porcentaje alcanza al 90% entre el segmento de edad entre los 15 y 16 años, lo utilizan principalmente, para enviar SMS y efectuar o recibir llamadas de voz. Internet resulta la preferida, con un 75%, frente a un 40% en el caso del teléfono móvil y los videojuegos. En esta misma línea, se recogen de la revista de estudios «Juventud y nuevos medios de comunicación» INJUVE (2010)<sup>6</sup> que el 59% de los menores de 10 años tiene o usa el teléfono móvil, y el 71% tiene conexión a Internet en casa.

Este panorama multimedia suscita una revisión de los parámetros de alfabetización audiovisual utilizados desde la década de los sesenta, precisa una conversión de los agentes mediadores en un proceso de alfabetización, invita a una mirada curiosa y crítica porque el territorio está dominado por valles y picos con la presencia de máscaras y espejismos. Centraremos la reflexión en los usos y hábitos, en los modos de relación y convivencia que los jóvenes practican en torno a los escenarios digitales. Atisbaremos algunas de sus prácticas sociales de la cultura juvenil de este nuevo milenio y propondremos algunas líneas para la educomunicación mediática 2.0.

5. INTECO, Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, «Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres», 2009. Informe completo en [http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios\\_e\\_Informes/Estudios\\_e\\_Informes\\_1/Estudio\\_ninos](http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios_e_Informes/Estudios_e_Informes_1/Estudio_ninos) (consulta en julio de 2010).

6. INJUVE (2010): «Juventud y nuevos medios de comunicación», en <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.item.action?id=1180444242> (consulta de julio de 2010).

## 2. Discursos sobre la cultura juvenil mediada por los escenarios virtuales

Las pantallas, con la televisión en los años sesenta, los videojuegos en la década de los noventa, e Internet en la actualidad, han sido y son culpabilizados de muchos de los males que atañen a la sociedad y a la educación. «Los médicos prohibían la lectura de novelas porque generaba los mismos efectos que los videojuegos hoy en día: quitan el apetito, quitan el sueño, disminuyen la libido, y esto era muy importante entonces, porque las mujeres eran las que leían novelas, que les generaban depresiones, por ejemplo, cuando cerraban *Madame Bovary*.» (Baricco, 2008: 33).

Esta tendencia mediática apocalíptica también afecta con mucha frecuencia a determinadas prácticas y hábitos de la cultura juvenil, en la *agenda-setting*<sup>7</sup> de los medios. Piensen, ¿cuándo y cómo se presentan a los jóvenes en los informativos? Aparecen poco, y casi siempre asociados a la violencia callejera, el botellón, la droga y la delincuencia. El Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC, 2010),<sup>8</sup> que ha estudiado seis cadenas de televisión en una muestra de 411 horas y casi 11.500 insertos de los informativos emitidos por esas cadenas durante el trimestre octubre-diciembre de 2009 ha presentado recientemente un informe del tratamiento que recibe la juventud (en este caso catalana) de entre 15 y 29 años: sólo representan un 2% del total de los telediarios, en el 70% de las informaciones en que salen personas de esa franja de edad, y aparecen como causantes o víctimas de un problema. Se constata que los jóvenes tienen presencia en tres ámbitos principales: el social (inmigración o accidentes de tráfico), el policial-judicial y el educativo, y que en todos los casos predomina una visión negativa.

Esta estigmatización de la juventud, o «los jóvenes como amenaza» no es la única construcción mediática; existen otros discursos sobre la cultura juvenil, que se presenta como un colectivo amenazado, vulnerable. El dualismo esquemático de estas representaciones oscila entre «jóvenes como amenaza», o «jóvenes como víctimas». Vulnerables para los peligros sociales, víctimas de la calle y de las nuevas tecnologías y sus excesos, dependencias y adicciones (Internet y videojuegos).

7. [http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_agenda-setting](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_la_agenda-setting) (consulta de julio de 2010).

8. <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/20100706/cac-alerta-del-mal-trato-los-jovenes-los-telediarios/368125.shtml> (consulta de julio de 2010).

Una crónica negra, en formato y relato informativo que no es el único discurso. También se presenta en la galería mediática a la juventud de un modo amable y edulcorado. La publicidad sirve en bandeja dorada el/la joven como cuerpo 10, con las medidas físicas y mentales perfectas: lo joven vende. El dinero que el llamado primer mundo invierte en cremas, dietas, tratamientos de belleza, gimnasios y cirugía estética, es enorme. No sólo la publicidad ofrece estos modelos imposibles y siliconados, también son frecuentes en las series juveniles y en el propio tratamiento informativo que se aplica a las estrellas del deporte, la música y el cine. Indica Sabán<sup>9</sup> «el tratamiento *antiaging* está diseñado sobre una base que tiene como epicentro el cuidado del endotelio, la capa que tapiza el interior de los vasos sanguíneos, linfáticos y las cavidades cardíacas. Después llega el corazón, el cerebro, el aparato locomotor... y ya, por último, la estética».

El mercado investiga y comprueba que uno de los aspectos que preocupa a los jóvenes es la popularidad. Se señala que familias de clase media «en Estados Unidos se están realizando fiestas de cumpleaños en la que los padres se gastan con sus hijos de 14, 15, 16 años, el equivalente a cincuenta mil dólares; es decir, lo que les podría suponer arreglarse los dos baños o una cocina, lo dedican a pagarle una fiesta al niño para que su hijo tenga un día de gloria» (Quart, 2004: 87).

La popularidad permite al joven estar integrado. Le preocupa sentirse marginado del propio grupo de pares. Con la popularidad, la integración está garantizada; un publicista comentaba que «el chaval se da perfecta cuenta en el colegio qué compañero lleva las zapatillas equivocadas». La moda impone un estilo y una estética, la marca hace popular entre el grupo de iguales. En Estados Unidos, las grandes marcas comerciales ya están contratando a los llamados *marketers*, jóvenes comerciales y asesores que se dedican a ir por las tiendas, por las calles y observar lo que hacen los demás jóvenes. Hablan con ellos y recogen datos, los invitan a unas reuniones para extraer información: ¿dónde compras esos pantalones?, ¿por qué te los has comprado?, ¿por qué te han gustado?, ¿por qué no? Esta información llega de inmediato y directamente a los diseñadores que elaboran el siguiente producto.

9. José Sabán, médico jefe de la Unidad de Patología Endotelial del Hospital Ramón y Cajal de Madrid en el Seminario Minute Maid para medios de comunicación «Antioxidantes: más de 4.000 formas de cuidar la salud», celebrado en la Granja de San Ildefonso (Segovia). La reunión cuenta con el aval de la Academia Española de Dermatología y Venereología (AEDV), la Asociación Nacional de Informadores de la Salud (ANIS) y la Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición (SEEN).

que ha nacido entre los videojuegos, cámaras digitales, dispositivos móviles e Internet. Una generación que se presenta como preparada de modo natural para manejar el *interface*, gestionar su agenda de amistades y contactos, discriminar la información y navegar por la red.

Esta construcción de tecnocracia juvenil recibe uno de sus principales espaldarazos en la clasificación de «nativos e inmigrantes digitales».<sup>11</sup> Una tipología que carece de rigor y veracidad, que esconde sutiles perversiones conceptuales muy próximas al esquematismo y al estereotipo. Se denominados nativos digitales (menores de veinte años, según Prensky), que han nacido y crecido con el clic del ratón y no con el mando a distancia de la televisión, se describen como expertos en el uso de las nuevas tecnologías, con cualidades casi innatas y destrezas tecnológicas y avanzadas.

Esta posición que presenta a los nativos poseídos de cualidades y destrezas innatas forma parte de un discurso intencionado a través del cual grandes corporaciones mediáticas y empresas tecnológicas obtienen cuantiosos beneficios. Una brecha digital, generada en parte, por el contacto del negocio de las grandes campañas de *marketing*, en las que las multinacionales conceden un intangible, o valor añadido a cada teléfono móvil, cada videoconsola, cada portátil, sólo porque los jóvenes están acostumbrados de un modo natural y ventajoso en todas y cada una de estas innovaciones. Las nuevas tecnologías vienen acompañadas de valores como juventud, progreso, novedad, dinamismo. Pero los jóvenes son un segmento muy diversificado en sus habilidades, destrezas, situación económica, social y cultural que no admite esta uniformización.

El contexto del ocio, y por consiguiente de consumo, facilita el análisis de la denominada «generación digital». Se ofrecen algunos datos que ayudan a esta radiografía: «Rompe la dicotomía (adentro-afuera, producción-consumo, tiempo de trabajo (o estudio, añadimos)-tiempo

10. El término generación Einstein procede del libro *Generación Einstein: elegante, genial y superfast*, de Jeroen Boschma (2006).

11. En 2001, Marc Prensky acuña este concepto con el fin de definir a las generaciones nacidas a partir de 1991, quienes han integrado en sus vidas las herramientas tecnológicas y electrónicas, sin tan siquiera plantearse su modo de funcionamiento, lo han adquirido de manera natural. Para conocer los ámbitos que desarrolla este escritor puede consultarse su página web <http://www.marcprensky.com/>

amplia, se transforma en una de las principales fuentes de negocio del sistema capitalista actual. Transforma el concepto de la juventud. En lugar de la juventud como etapa vital de preparación para el futuro, configura unos modelos imaginarios de la juventud en la que «todos» pueden ser jóvenes si mantienen una ciertas formas de vida, unas determinadas prácticas de usos de la moda y del tiempo libre, mientras que las edades que biológicamente se han entendido tradicionalmente como jóvenes (14-25 años, aproximadamente) se ven configurados como un inmenso «parque temático» en el que el consumo, en general, y los consumos (forzadamente) «divertidos» de tiempo libre juegan un papel esencial» (Conde, 2009: 3).

En cuanto a la segunda tipología, los inmigrantes digitales, se observa una carga connotativa negativa muy vinculada a la inadaptación, incapacidad para vivir el presente tecnológico, idea vinculada al tercermundismo, con la ideología implícita de colonialismo y explotación que conlleva. Al mismo tiempo, alude a un abandono de la cultura y del territorio propio, espacio físico, cultural y simbólico con el que se nace y se crece, una cultura con unos valores que «debe» ser constantemente sustituida por lo último, lo más moderno, para estar al día y ser un adaptado al nuevo territorio.

«Inmigrantes y nativos digitales» es una acepción que favorece poco la integración de los diferentes colectivos generacionales, ni tampoco facilita un análisis que permita abordar las distancias culturales entre los más y menos jóvenes para afrontar la construcción de espacios intergeneracionales de crecimiento mutuo y común.

Para Masterman (1993), el poder ideológico que tienen los medios de comunicación es, en parte, proporcional a la aparente naturalidad de sus representaciones. En la medida en que estos discursos se repiten sistemáticamente en todos los medios, la opinión pública acepta esta representación de la juventud como la única y la real. «La pantalla es una superficie rectangular que encuadra un mundo virtual y que existe en el mundo físico del espectador» (Manovich, 2005: 61). Estas representaciones son pantallas que proyectan un discurso, ocultan otras realidades, y ayudan a conformar un imaginario colectivo.

La ideología de un mensaje se puede presentar de un modo expreso o latente. ¿Qué ideología contienen estos discursos, «los jóvenes como

amenaza, como víctimas o como seres superdotados para el manejo y las destrezas en los escenarios virtuales»? Se percibe al menos, un doble paternalismo. Paternalismo moral porque en la medida que los jóvenes sean débiles, vulnerables y estén amenazados por todos los peligros sociales y tecnológicos, será necesario el padre, la madre o la tutela de la persona adulta que los proteja. En el caso de que sean una amenaza, también el sistema adulto se ocupará de poner orden para velar por su seguridad. Un segundo paternalismo, personalizado en el mercado. A la empresa le interesa mucho que los jóvenes sean la *generación net*, que todos piensen que están preparados de una forma natural para desenvolverse por la virtualidad y las nuevas tecnologías. Con este criterio como tendencia se venderán ordenadores, dispositivos y terminales móviles. El padre moral y el padre mercado garantizan el sistema, aseguran el control y sistematizan el poder.

¿Qué consecuencias culturales, educativas y sociales tienen estos discursos reduccionistas?

- Probablemente, algunos jóvenes llegan a interiorizar este discurso: «Si tú le dices a un niño que es un vago, que es un inútil, al final el niño pensará que es un vago y un inútil, ¿para qué va a ser lo contrario, si todos lo piensan? Siempre le resultará más cómodo y gratificante responder a las expectativas que tienen sobre él los que le rodean y protegen». Algo parecido ocurre cuando algunos jóvenes oyen repetidamente estos mensajes.
- Es un discurso que hace de pantalla, que proyecta unas distorsiones y oculta otras realidades que sí reflejan y preocupan a los jóvenes, como es el derecho a una vivienda digna, sus relaciones afectivas, la tenencia de unos espacios propios para la diversión o el acceso a un trabajo no precario, sin olvidar a los millones de jóvenes desconectados (a la luz, al agua potable, al sustento diario) en el mundo. Discurso que hace de cortina de humo, que reduce la visión a sólo algunos detalles, generalmente episódicos y superficiales, y al mismo tiempo narcotizan; otra construcción de «pan y circo». McLuhan señaló «el medio es el mensaje» y luego añadió que «el medio es el masaje». De esta manera se presenta la agenda *setting*, una agenda de contenidos, que oscila y se retroalimenta entre la TDT e Internet. Desde estas plataformas de difusión y distribución se exponen unos cánones, unos comportamientos éticos y estéticos. Son representaciones que genera un sistema que no quiere perder el control social.

- En tercer lugar, es un discurso cínico, porque se califica a los jóvenes como hedonistas, que sólo piensan en gastar y divertirse; sin embargo, se les invita sistemáticamente al consumo. Les ofrecen centros comerciales, son el principal público-objetivo de las grandes campañas publicitarias asociadas a las nuevas tecnologías..., y después se les señala como consumidores compulsivos.

Estas construcciones subrayan que los niños y los jóvenes son preadultos, y olvidan que tienen el derecho y la oportunidad de crecer, así como a equivocarse. Crecer no es cómodo para nadie, ni para los padres, ni para los hijos. Una educación para la autonomía permitirá que las generaciones jóvenes afronten sus conflictos, desarrollen su asertividad, siempre y cuando hayan tenido la ocasión de decidir, de elegir entre lo que les conviene y no, así como de equivocarse.

El enfoque proteccionista, con frecuencia alimentado por las instituciones (sociales, familiares, educativas), se ampara en teorías conductistas que sostienen que el individuo reacciona de modo directo a los estímulos recibidos por el entorno multipantallas. Este planteamiento sostiene que los jóvenes necesitan protección porque son vulnerables y se encuentran expuestos a los diferentes riesgos del abuso o la dependencia del visionado o la conexión.

### 3. Cultura juvenil y prácticas sociales en el entorno virtual y las tecnologías de la relación

Los escenarios virtuales redimensionan el ámbito sociológico en el que se desenvuelven las culturas juveniles, con las redes sociales como un factor socializador de primer orden. Entrar en este escenario supone un rito de iniciación en el que se crea una identidad propia, se construye un espacio personal y se alumbra una identidad virtual. Esta creación significa una importante gestión de la información pública y, sobre todo, privada. Se trata de decidir qué datos se quieren socializar (nombre, edad, fotografías, lugares...) y en qué registros se quieren exponer (para amistades, conocidos, desconocidos...). Internet ofrece una serie de servicios que facilitan la visualización de las relaciones entre el abierto conjunto de personas que forman la red, entretejida por sus intereses, actividades, contactos comunes. Tuenti, Facebook... son algunos ejemplos.

Algunos de los estudios más recientes ya indicados (Fundación Pfizer, 2009; «Transformemos el ocio digital», 2009; «Estudios sobre hábi-

tos TIC», INTECO, 2009; «Juventud y nuevos medios de comunicación», INJUVE, 2010) manifiestan que las redes sociales son uno de los epicentros donde la juventud construye su tejido social de amistades y relaciones. Permiten la afirmación de su identidad y autoafirmación, y proyectan su socialización en el grupo de referencia y pertenencia.

Las investigaciones consultadas indican que los jóvenes se muestran de manera positiva, generan una imagen de sí mismos en la que se presentan, contactan, consolidan esos contactos, se relacionan compartiendo músicas, fotografías, vídeos. Conforman comunidades afines por gustos, vinculaciones o intereses. Son individuos y colectivos creativos, que generan y recrean continuamente contenidos en la red. En la década de 1990, el *remix* adquiere gran difusión y popularidad en un conjunto de contactos con los géneros musicales, en concreto con el *hip hop* y la música pop. Señala Lankshear que «la vida conceptual del *remix* se ha ampliado recientemente de manera importante e interesante en el contexto de un activismo creciente dirigido contra la legislación del *copyright* y de la propiedad intelectual» (Lankshear y Knobel, 2008:112).

La transición de las redes sociales tradicionales al entorno digital juvenil, por tanto mediado por la tecnología, ofrece una serie de servicios en los que la comunicación gratifica a sus usuarios en un presente inmediato e intenso, amplía sus círculos de relación. Junto a este vasto campo de oportunidades, también se abre un territorio para los riesgos, donde las incertidumbres, la violación de la confianza y los engaños son factores reales.

Podemos distinguir, sin ánimo de ser exhaustivos, una serie de rasgos que describen la fenomenología de la socialización virtual:

1. La hiperrealidad rivaliza con la realidad física. Lo cotidiano transita entre plácidos oasis donde todo es posible y alcanzable, donde casi nada es lo que parece. El contacto con la realidad física es intermitente y su percepción resulta compleja, el demiurgo de la virtualidad diluye lo físico. Algunos formatos de hiperrealidad que ofrece el escenario mediático seducen desde el espejo y sumergen el deseo en un sueño, cuyo despertar puede convertir lo cotidiano en una pesadilla.

Los «nuevos Prometeos» representados en la juventud del presente milenio, asentados en estos imposibles, recorren interminables pasajes del paisaje simbólico. Buscan objetos que legitimen su lugar, su identidad, su cultura. El teléfono móvil es un emblemático

artefacto de la posmodernidad, que recoge el ritual lúdico de las prácticas conversacionales juveniles.

2. La necesidad de autoafirmarse depende en gran medida de su vinculación con un grupo de referencia y de pertenencia. Este grado de vinculación describe la propia identidad del joven. La retroalimentación de la identidad conforme aumenta la vinculación al grupo se facilita y potencia en los escenarios virtuales de socialización, donde las relaciones son intensas, múltiples, simultáneas, algunas de las cuales se complementan y prolongan en el grupo presencial. La construcción de identidades en una relación «bidireccional», uno mismo en su vivencia física y virtual, con el otro en su presencia física y virtual, a través del chat, blogs, *fotologs*; o «multidireccional», cada uno con un grupo de referencia o pertenencia, a través de las redes sociales, juegos colectivos.
3. La participación. Antes, los canales para acceder a la popularidad eran filtrados y estaban mediados. El paradigma era «tú vales si lo has demostrado o si nosotros lo decidimos». Internet lo ha cambiado. Desapareció el *gatekeeper*. Quien crea, redacta, produce y distribuye es la comunidad. Productos como *La guerra de las galaxias* o *Harry Potter* mueven una ola de fans que reconstruyen constantemente sus relatos en la red. En la web *FanFiction.net*, dedicada a reunir textos y libros originales sobre personajes, series o películas, sólo *Harry Potter* cuenta con 465.000 textos, *El Señor de los Anillos* tiene 43.000. La saga *Crepúsculo*, que un principio fue un producto cultural de consumo para adolescentes, en sólo cuatro años se ha convertido en una de las franquicias culturales más rentables.

Estas comunidades son constructoras de contenidos, denominadas por Jenkins<sup>12</sup> como productores activos y manipuladores de significados. Este autor considera que los fans no son el público-objetivo de los productos populares, sino agentes activos en la construcción y distribución de significados culturales.

La dimensión participativa exporta la clave para conocer de primera mano al potencial cliente y dar a conocer el producto. Mediante foros, vídeos, redes sociales, Internet facilita a los desarrolladores de videojuegos los deseos de sus próximos clientes. El empresario «observa» los ras-

12. Jenkins, H., *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Paidós, Barcelona, 2008.

tros que deja el jugador, sin que éste se dé cuenta. El videojuego *Invisimals 2*, ya dispone de red social propia con la posibilidad de compartir caza.<sup>13</sup>

Los dispositivos móviles ofrecen al joven el don de la ubicuidad, de poder estar con todos en cualquier momento y situación. «Heavy Users», así ha bautizado el *marketing* a los jóvenes entre 14 y 18 años: «usuarios intensivos». El teléfono móvil ofrece al joven una sensación de libertad, independencia y seguridad. Se puede usar en cualquier momento, desde cualquier lugar. El teléfono fijo no poseía estas cualidades, sujeto a un lugar concreto y a un lenguaje oral. Con los móviles aparece otro modo de comunicación, no sólo verbal, también escrita, gráfica y audiovisual. El contenido informativo no es lo importante, sino su función social. Los SMS facilitan una comunicación rápida y económica, les permite diferenciarse de los circuitos adultos de la comunicación con un lenguaje propio y dinámico: lo que interesa es que se entiendan. El uso del móvil permite estar conectado: si el dispositivo es de última generación significa que se está al día. Es un elemento de distinción social entre el grupo de iguales. Equivale a tener amigos y contactos sociales. Se trata de un juguete social, con unas funciones relacionales y lúdicas que conceden sentido a su posesión y su uso.

Los jóvenes son una generación diversa e individualista, consumista y selectiva. La intimidad de su territorio se deja seducir por escasos motivos, pero los productos tecnológicos han encontrado un importante mercado. Los adultos son analfabetos tecnológicos en comparación con las destrezas que desarrollan los jóvenes. Por primera vez en la historia, los hijos pueden enseñar a sus padres: los padres y madres se sienten inseguros ante las nuevas tecnologías (Gabelas y Marta, 2008), lo que les provoca desconfianza, no saben cómo intervenir, ni tampoco conocen la influencia que la interacción con el entorno multipantallas produce en sus hijos. También les provoca rechazo, porque desde el desconocimiento y el dramatismo, satanizan los contenidos y consumos audiovisuales y digitales. Esta inseguridad y desconocimiento entorpecen de modo notable su mediación positiva en el intercambio de opiniones, comentarios y pautas de conducta.

13. <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/07/01/navegantc/1278005891.html> (consulta de julio de 2010).

#### 4. Educomunicación 2.0: encuentros generacionales en los escenarios de interacción juvenil

Si se hace una visita al *site* de *Crepúsculo* (<http://www.crepusculo.net/>) se puede observar los atractivos que atrapan la mirada del adolescente y su plataforma de relaciones. En la zona central, un amplio reportaje visual en primeros planos de sus protagonistas, potentes reclamos en un relato excitante. El documento multimedia ensambla estrellas juveniles en un subrayado semántico de frases lapidarias y retóricas como «l'e quiero más que a nada... ¿no es suficiente»; «Sí es suficiente, suficiente para la eternidad»; «l'e odiaba por desearte tanto»; «Tengo miedo a perderte. Siento que voy a desaparecer».

Esta zona central se nutre de diferentes tráileres de la saga, con referencias intertextuales de distinta naturaleza (libros publicados, canciones que hacen referencia a las películas o a sus protagonistas, piezas que YouTube ha difundido, pequeños reportajes y fotos publicados en prensa o en revistas), todo ello aderezado con constantes guiños y preguntas que provocan las respuestas y la participación de sus fans, alusiones a espacios de intimidad de los personajes que sostienen la acción de la saga, en una narrativa digital multidireccional e interactiva, que facilita y potencia la viralidad de sus miembros y de los visitantes.

La visita a este lugar, uno de los muchos que convocan a miles de jóvenes en su ocio digital, expresa que las prácticas sociales proactivas que los jóvenes ejercen en su entorno multipantallas tienen una sólida base de implicación emocional, recreación lúdica, viralidad festiva. Aspectos que desde la educación en general y desde la escuela en particular son vistos con escepticismo y recelo. Al amparo de las aulas se piensa que los nuevos medios sustituirán a los viejos, y que la cultura digital suprimirá la cultura impresa. Pero la historia muestra lo contrario, la fotografía bebió de la pintura, el cine de la fotografía y el teatro, la televisión de los anteriores e Internet aglutina en el documento multimedia a todos los precedentes. El número de personas que hoy acceden a un importante depósito de libros es mayor que nunca, gracias a las editoriales *on-line*; los jóvenes jamás leyeron y escribieron más que ahora con los foros, las redes sociales y los MSM. Se escribe de otra manera, Internet impulsa un texto más corto, más abreviado y conectivo.

Placer y aprendizaje no están condenados a enfrentarse. Una buena película, canción, cómic o videojuego son en sí mismos educativos, no es necesario buscar películas-canciones-cómics-videojuegos educativos para desarrollar una dinámica de aprendizaje cognitivo, emotivo y social.

Novelas como *Harry Potter* o *Crepúsculo* son ejemplos que muestran cómo un texto, que es comercial, divertido y ameno no sólo es la locomotora que arrastra un *merchandising*, sino también una oportunidad para entrar y profundizar en los escenarios del relato, la fantasía y la emoción. El paraíso de gratificaciones que ofrecen estas narraciones necesita emprender una pedagogía del conflicto que entienda que el impacto multimedia es básicamente emotivo, contextualmente lúdico y cognitivamente social.

Los concurridos escenarios digitales juveniles, en los que emergen sus culturas, conversaciones, convivencias; sus ritos y conversaciones; sus juegos, divertimentos y reflexiones; la construcción de sus identidades, así como sus ritos de socialización, cooperación y creación, son un referente en la acción de los agentes preocupados por la educación de los jóvenes, padres y madres, maestros y mediadores culturales, sociales y sanitarios.

Jenkins<sup>14</sup> alude a las nuevas alfabetizaciones señalando la importancia de las habilidades sociales, no sólo de las competencias individuales. Si es importante comprender cómo circula la información, lo es también saber expresar las ideas a través de las palabras, sonidos o imágenes. Señala este autor que alrededor de la inteligencia colectiva han surgido nuevas formas de autoría, que no es sólo individual. La Wikipedia es un claro ejemplo: cada entrada puede tener múltiples autores, que revisarán y completarán otros autores. El icono del saber renacentista ha desaparecido en este nuevo milenio, todo el mundo sabe algo, y eso puede estar al alcance de muchos, disponible para la comunidad.

En la citada entrevista, Jenkins explicita tres ejes en los nuevos alfabetismos, que podemos perfectamente adaptar en los parámetros de la educocomunicación 2.0:

1. Entender las nuevas alfabetizaciones como un paradigma de cambio, que incide en cada tema escolar.
2. Necesidad de un trabajo de conjunto por parte de la comunidad escolar, de estrategias que permitan su integración plena en el currículo.

14. Entrevista a Henry Jenkins (director del Programa de Estudios Comparativos Multimedia en el Massachusetts Institute of Technology (MIT): «Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 398 (febrero de 2010). Puede consultarse una versión más amplia de esta entrevista en <http://henryjenkins.org> (consulta, julio de 2010).

3. Modelos que se apoyan en la inteligencia colectiva y en las relaciones sociales, identificando y ampliando el conocimiento existente dentro de la comunidad.

La comprensión y convicción de que las nuevas alfabetizaciones son un paradigma de cambio cultural, supone una mentalidad que supera la educación 1.0 que preside la escuela, desde la rémora de las instituciones oficiales, empeñadas en la implantación de las TIC sin norte pedagógico y metodológico, en la que la web 2.0 se considera un riesgo, un desconocido o un enemigo del aula.

Este «nuevo paradigma» no significa que la educación alfabetizadora sea la que utiliza las nuevas tecnologías. Indica Lankshear que «como los fines educativos están dirigidos por el currículo y, con frecuencia, los docentes consideran las tecnologías como “meras” herramientas, la tarea de integrar las nuevas tecnologías en el aprendizaje se realiza a menudo adaptándolas o añadiéndolas a las rutinas de costumbre» (*ibid*, p. 67). Por tanto, seguimos en la mentalidad de la cultura tradicional con prioridad a la autoridad y el saber del profesor, espacio escolar centralizado en un tiempo y espacio físico, en un programa, en un libro y en un profesor; formas tradicionales de narración formal, repetición mecánica y transmisión unidireccional de la información; clonación del alumno que repite el modelo académico y los contenidos transmitidos. En definitiva, responde a un modelo tecnicista, porque el aprendizaje empieza y acaba en la herramienta empleada, y funcionalista, porque los objetivos y la evaluación priorizan el contenido curricular.

A mediados del siglo xx el pedagogo brasileño Paulo Freire reivindicó la necesidad de alfabetizar la lectoescritura para que leer y escribir el mundo fuera lo necesario para su transformación. El modelo de Freire no era aprender y escribir para aprender unos signos y unos códigos, sino para tomar conciencia de que el conocimiento significaba la oportunidad de mejorar el entorno próximo y, por consiguiente, cambiar la sociedad. En estas tres últimas décadas muchos agentes y profesionales de la educación y de la comunicación, desde una opción educocomunicadora, hemos seguido la línea de Freire en los diferentes proyectos de alfabetización múltiple o educación mediática.

En el segundo eje, Jenkins habla de un trabajo conjunto de toda la comunidad. Lo que significa que la «acción educativa» no puede estar cerrada en el aula, ni en el programa, ni en la relación de profesor-alumno. Uno de los avances, al menos sobre el papel, de los nuevos programas educativos sustentados en la adquisición de competencias es que las materias aca-

