Un educador es un ser de comunicación, y lo peor que le puede ocurrir es no soportar la relación con el otro. Sin el gusto por la interacción, su tarea se convierte en un castigo. Esta situación, presente en muchas aulas latinoamericanas, se analiza en este texto como contrapuesta a la educación, concebida como forma de caminar con el otro y de promover su aprendizaje. La comunicación, en relación con esto, es concebida desde el punto de vista de la comunicabilidad. Es decir, a partir de las relaciones entre seres humanos.

LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Nos hemos preguntados durante largos años por las relaciones entre la comunicación y la educación e incluso hemos hablado en el contexto de América Latina de *comunicación educativa*. Pero nos ha faltado centrar la pregunta en un eje que puede ayudarnos a comprender más la naturaleza de esa buscada relación. Nos referimos a la comunicación *en* la educación. Con esta expresión nos ahorramos algunas afirmaciones y discusiones que poco han aportado a nuestros temas:

1. *Todo lo educativo es comunicacional*. Caemos aquí en un intento de hegemonía que no conduce a nada, porque desde el mismo deberíamos decir que todo lo humano es comunicacional. Semejante igualamiento conduce a no leer nada, a buscar uniformidades en espacios donde es preciso aguzar la mirada para reconocer diferencias.

2. *Los educadores necesitan de los comunicadores*. Tanto como lo necesitan los agentes de salud, los encargados de trabajar con la población rural, los municipios y otras instancias sociales donde serían imprescindibles. Los educadores no los necesitan a priori, sino que necesitan comprender qué significa esto de la comunicación *en* la educación y tal vez luego de ello nos requieran para algo.

3. *La educación se enriquece por los medios de comunicación*. O se empobrece, o se llena de confusiones. No hay por qué confiarlo todo a aquéllos, cuando "*en* la educación" significa mucho más que el auxilio de determinados recursos, sean visuales, audiovisuales o informáticos.

Decir "*en* la educación" nos sitúa de lleno en un espacio diferente: el de *toda* la educación sin pretender reducirla a lo comunicacional, que bastante complejidad tiene como para caer en la tentación de leerla desde un solo ángulo.

Hemos afirmado lo siguiente:

Los educadores somos seres de comunicación.

Ninguna profesión tan impregnada por lo comunicacional, sin duda. Porque lo peor que le puede ocurrir a un educador es tener problemas de comunicación, no soportar la relación con el otro, considerar su tarea cotidiana como un castigo debido a esa necesidad permanente de interactuar, de exponerse a las miradas,

las voces y los gestos de diez, cincuenta, cien seres que van a él para relacionarse.

¿Habrá peor sufrimiento que el de un ser condenado a comunicarse de por vida sin desear hacerlo, temiendo hacerlo, odiando hacerlo? Porque cuando eso sucede es preferible la soledad; el aislamiento capaz de hacerte olvidar hasta el lenguaje, antes que enfrentarte a seres temidos, odiados, signados por la posibilidad de interpelarte, de exigirte respuestas, de tironear de tu pobre individualidad para sacar de ella algunas gotas de pasión, de compasión, de amor.

¿Exagero? En nada si se toma en cuenta el juego de violencias y simulaciones, los alejamientos y las agresiones casi diarias en multitud de aulas de nuestros establecimientos educativos. Tantas, por supuesto, como aquéllas en las cuales reina esa comunicación y quienes les dan sentido, aprendices y maestros, viven la alegría del encuentro, gozan la mirada y el gesto, la construcción de la palabra y la preciosa sensación de ir creciendo juntos en el discurso y en las prácticas de aprendizaje.

Ser un *ser de comunicación* no es sencillo, pero cuando se lo logra y vive es lo más maravilloso del acto educativo.

Traigo en ejemplo (Tomado de *La vida cotidiana, fuente de producción radiofónica*), el de un educador popular guatemalteco.

> Conocí a Lorenzo, hacia 1992, en un taller, en Costa Rica. Un guatemalteco dedicado desde toda su vida a la educación popular. El tema en esa ocasión: la mediación pedagógica. El taller estaba destinado a gente que trabaja en educación popular, a través de la radio, materiales impresos y relaciones presenciales.
>
> Los dos primeros días, de los diez que estuvimos juntos, Lorenzo casi no habló. Escuchaba con los ojos muy abiertos, tomaba notas, comentaba algo con su vecino de asiento.
>
> Al tercero almorzamos juntos. Casi no comí por mirarlo. Lorenzo todo lo volvía pedagógico, con sus ojos, con el movimiento de sus manos, con las cosas más cercanas que le servían para armar algo y dar un ejemplo. Estaba frente a uno de los seres con mayor capacidad de comunicación que me ha tocado conocer en mi vida.
>
> De a poco fue ganando espacio en el taller. Tenía siempre a flor de labios una anécdota, una experiencia, un chiste. Y todo lo ponía en juego para mostrarnos algo, para iniciarnos en un tema o para cerrar otro. Pronto me sentí de más en el salón. Una persona así no podía estar en el papel de coordinado, sino de coordinador.
>
> Aprendí en esos días maravillosos que la clave de un proceso educativo está en gran medida en la capacidad de comunicación del educador. Y

aprendí también el alcance de la capacidad de personalizar, como recurso para lograr la comunicabilidad.

En efecto, Lorenzo a través de la relación directa o del micrófono, tiene la enorme virtud de acercarse a los demás, de hablar con el lenguaje de los sentimientos y de los buenos ejemplos, de acertar con el vocablo necesario, de remitir todo a personas. Es más atractivo un discurso referido a seres humanos.

La capacidad de comunicación de Lorenzo venía con él. Si bien conocía algunos elementos de educación, en el sentido de métodos y de propuestas teóricas, su mayor recurso era él mismo: su mirada, su cuerpo, sus palabras, sus gestos, su historia, su experiencia y la de los seres con los que ha venido compartiendo la vida.

¿Y la comunicación?

La experiencia con Lorenzo me llevó a razonar en dirección a la necesidad de poner en práctica una comunicación distinta, más que perderse en el intento de definirla a cada paso. *Desde la educación* opto por no buscar una definición, sino abrir el juego a lo que significa. Retomo para ello un texto escrito en 1995: *Comunicación por imágenes y palabras*.

Primera propuesta:

Comunicar es ejercer la calidad de ser humano.

Cuando nos relacionamos con alguien, cuando interactuamos, cuando intercambiamos miradas, gestos, palabras, estamos insertos en un mundo humano y ponemos en acto esa condición nuestra. Nada hay más humano que comunicarse.

Segunda propuesta:

Comunicar es expresarse.

¿Has seguido de cerca la expresión de tu niño cuando van pasando sus primeros días? ¿Has descubierto en él la mirada, la risa, los movimientos de sus brazos, los primeros balbuceos? La expresión por el rostro, por las palabras, por el cuerpo, es lo más maravilloso que le puede suceder a un ser humano. Pienso también en la danza, pienso en las imágenes, en el vestido, en las comidas, que también son una forma de expresarse. Pienso en toda la cultura que nos sostiene y vamos creando.

Tercera propuesta:

Comunicar es interactuar.

Cuando me comunico lo hago para otro ser humano. El otro es la condición de cualquier acto de comunicación. Comunicar es *comunicarse con* alguien. Aún cuando escribo como si lo hiciera sólo para mí, mis palabras se dirigen a alguien. En toda comunicación hay siempre un interlocutor. Diferenciado, es verdad, porque uno no habla para la humanidad, sino para ciertos seres a los que busca llegar.

Cuarta propuesta:

Comunicar es relacionarse.

Lo cual va ligado de forma directa al punto anterior. No puedo vivir en un mundo humano (y no tenemos otro) sin relacionarme. Los personajes aislados y solitarios son siempre una excepción en cualquier sociedad. La relación cotidiana con los seres queridos, con la gente en la calle, con quienes nos rozan de manera circunstancial, es parte esencial de nuestro ser.

Quinta propuesta:

Comunicarse es gozar.

Uso la palabra goce en el estricto sentido del término: encontrar placer en algo. Hay un goce en la comunicación cuando nos reunimos con nuestros amigos a hablar paja, como dicen los colombianos, a hablar por hablar, a pasarla bien, a jugar con las palabras, a contar chistes, a reírnos por alguna ocurrencia. El goce con el lenguaje, con las miradas y los gestos, con las imágenes, con la danza, con el teatro, con la música, es parte esencial de nuestra vida y es parte esencial del hecho de comunicar.

Sexta propuesta;

Comunicar es proyectarse.

Lo digo en el sentido de ir más allá de nosotros mismos, de extender nuestro ser hacia donde otros seres se comunican. He escrito algunos libros. Muchos de ellos llegaron a rincones de nuestra América Latina antes que yo y me trajeron amigos que todavía no conocía. Pero no sólo los libros. Nos proyectan las palabras dichas en grupo, los caminos abiertos por Internet, lo que escribimos para hablar con un ser querido a la distancia, todos nuestros actos, en suma, cargados de intencionalidad.

Séptima propuesta:

Comunicar es afirmarse en el propio ser.

Recuerdo la experiencia de una campesina ecuatoriana cuando decidió sumarse a los grupos de radio. La primera vez que habló frente a un micrófono sintió que el cuerpo se le desarmaba por el temblor que lo recorría. Nunca había tenido oportunidad de hablar para los demás de esa

manera, sólo lo había hecho con sus hijos y en el círculo familiar. Con el tiempo fue ganando en seguridad y llegó a convertirse en una locutora de programas en lengua quechua. Cuando uno tiene oportunidad de comunicar de manera continua, cuando su palabra se abre camino entre las otras, se va afirmando en su ser.

Octava propuesta:

Comunicar es sentirse y sentir a los demás.

Recuerdo cuando con los amigos bolivianos cantamos juntos. Es tan hermoso sentir la propia voz en medio de otras, con esa alegría de seres tan queridos. Cuando hablo, cuando me expreso, cuando dejo correr mi palabra, mi música o mis imágenes, me siento a mí mismo con toda la intensidad del mundo. Y a la vez siento a los demás, que responden a mis palabras, mis gestos, ritmos, imágenes.

Novena propuesta:

Comunicar es abrirse al mundo.

Desde nuestro ser, desde nuestra piel, desde nuestra historia, desde nuestro corazón, desde nuestro saber, desde nuestra memoria, desde nuestros miedos, desde nuestras certidumbres.

Décima propuesta:

Comunicar es apropiarse de uno mismo.

Me detengo más en esta última afirmación. *Apropiarse de uno mismo* significa ser dueño de las propias posibilidades, sean ellas físicas o intelectuales. Por ejemplo: en la escuela se privilegia casi siempre la enseñanza a través de palabras orales y escritas y queda casi al margen el trabajo sobre el cuerpo, la música y las imágenes. Al cabo de años se ha desarrollado (y no siempre ocurre) una capacidad de comunicación escrita y oral, pero el estudiante no se ha apropiado de recursos para comunicarse por la imagen y el sonido, no es dueño de su cuerpo en el sentido de las posibilidades de un organismo bien entrenado. Lo mismo sucede con otras capacidades, como por ejemplo la de observar, la de plantear y resolver problemas.

Cuando uno puede comunicarse en distintas líneas (con las palabras, con el cuerpo, con los sonidos, con las imágenes) a la vez se apropia de sus posibilidades, de sus capacidades.

Pues bien, cuando decimos "los educadores somos seres de comunicación" lo decimos en el sentido de comunicación como:

→ ejercicio de la calidad de ser humano
→ expresión

→ interacción
→ relación
→ goce
→ proyección
→ afirmación del propio ser
→ sentirse y sentir a los demás
→ abrirse al mundo
→ apropiarse de uno mismo

Por lo tanto, una comunicación en la educación como sufrimiento, como tensión constante, como sensación de amenaza, como agobio, como un peso insoportable, como acoso de los demás o a los demás, constituye un total contrasentido con respecto a una educación entendida como una forma de caminar juntos para promover y acompañar el aprendizaje.

¿Todo es sufrimiento en el espacio de la educación? Tenemos muchos ejemplos diferentes, en nuestra compleja y querida América Latina. En 1990 colaboramos con Francisco Gutiérrez en el autodiagnóstico del Programa de Desarrollo Santiago, en Guatemala, institución que lleva adelante, entre otros proyectos, el Instituto Indígena Santiago caracterizado por una propuesta pedagógica basada en la autogestión de los estudiantes. Vivimos con Francisco dos semanas plenas de encuentros y de aprendizaje con un grupo humano que se sentía, y se siente, protagonista de una experiencia distinta en el terreno de la comunicación y de la educación.

En el informe final, escribimos lo siguiente:

> “Las propuestas de una educación en libertad y para la libertad se han venido sucediendo a lo largo de siglos, sea a través de reflexiones filosóficas o mediante experiencias, con la debida aclaración de que han sido siempre más aquéllas que éstas.
>
> Toda experiencia educativa destinada a construir la utopía, está siempre acechada desde fuera y desde dentro. Desde fuera porque las sociedades no suelen marchar lineal y triunfalmente hacia tiempos mejores, hacia una eliminación de sus formas de dominación. Los sistemas educativos vigentes contradicen abiertamente los ideales de libertad, su función es precisamente la contraria, la de adaptar a cualquier precio, la de negar espacios a la imaginación y a la creatividad. Y cuando aparece un proyecto que avanza a contrapelo de esa generalizada tendencia antiutópica, la desconfianza, las envidias, las amenazas y hasta la destrucción no se hacen esperar.
>
> Ejemplos no faltan en nuestros países. Recordemos uno de los más ilustres. Hacia 1830 don Simón Rodríguez intentó, en Cochabamba, Bolivia, un proceso educativo basado en talleres de artesanías, porque "con tierra, maderas y metales" se puede construir todo. Se trataba de una relación pedagógica fundada en el aprendizaje a través de la práctica productiva. Y en el intento se trabajó con indígenas, con "los verdaderos dueños de estas tierras". La reacción no se hizo esperar, los antiguos y los nuevos ricos (que

las cosas no cambiaron tanto por la independencia) protestaron ante esa decisión de abrir colegios a indios y vagabundos, cuando se podía destinar el dinero a la educación de señoritas de sociedad. Las acechanzas desde fuera destruyeron el proyecto y don Simón tuvo que abandonar Bolivia.

Las acechanzas desde dentro giran, sobre todo, en torno del aprendizaje de la libertad. La libertad no llueve del cielo, se la construye día a día y también se la puede perder día a día. Los procesos sociales no son gestados por ángeles, sino por seres humanos, con todas sus contradicciones. No es sencillo dejar fuera actitudes autoritarias, no es sencillo ceder ante el otro, escuchar, aprender de los demás. La práctica de la libertad es un lento y constante proceso de interaprendizaje, lleno de marchas y contramarchas. Y la clave es siempre un acto de fe, de confianza; no se puede aprender de alguien en quien no se cree.

No es lícito predicar la libertad con métodos autoritarios. No es lícito ordenarle a alguien ser libre. El autoritarismo, difundido abierta o sutilmente en todo tejido social (de cualquier sociedad) no tiene por qué desaparecer en procesos educativos orientados hacia la libertad. Ante él queda siempre la alternativa de una actitud vigilante.

Y está presente en todo proceso el miedo a la libertad, como decía Eric Fromm. Cuando el educando nos interpela como un ser humano, tan ser humano como nosotros, cuando tiene su voz y la hace valer, cuando se lanza por caminos de la imaginación y la creatividad, los murmullos (y a menudo los gritos) de alarma no se hacen esperar: "nos están faltando el respeto", "se aprovechan de que nadie los controla", "son indisciplinados", "se comportan como niños", "vamos hacia el libertinaje"... El miedo a la libertad ha sido siempre el miedo a la vida y a la creatividad del otro.

Asumimos todas estas reflexiones como propias y las hacemos para acercarnos a la descripción de lo vivido durante el período de autodiagnóstico de PRODESSA. Centros educativos basados en la autogestión de los jóvenes, en la corresponsabilidad, nos llevan a reconocer que la libertad funciona, que si no tenemos más experiencias de este tipo en nuestros países es debido a las acechanzas de fuera y de dentro, al autoritarismo abierto o sutil, al miedo a la libertad, al predominio de sistemas educativos asfixiantes.

El autodiagnóstico mostró los problemas propios de una organización que busca de manera permanente recuperar su propia historia y abrirse a nuevas alternativas. Hemos dado cuenta de ellos a lo largo de este documento y lo planteamos en las recomendaciones. Pero dejamos constancia aquí de nuestra experiencia en un proceso en el que la libertad funciona, en el que existe una corresponsabilidad general, en el que el interaprendizaje es una realidad.

La educación así vivida es un acto de libertad, y también es un acto de amor. Ninguna actitud romántica en estas afirmaciones. No hay educación alternativa posible sin libertad y amor.”

Todo lo que pudimos aprender en esos días de trabajo estuvo enmarcado en el valor de la comunicación en la educación, en un proceso en el cual la libertad funciona.

Pero también existen, y a menudo de manera terriblemente generalizada, situaciones donde la comunicación pasa a ligarse con el sufrimiento.

Comunicación como sufrimiento

Distinguiremos, entonces, un *ser de comunicación* de un *ser que sufre la comunicación* y reconoceremos en este último una de las peores cruces que le puede tocar cargar a alguien. Vivir crucificado por una comunicación no querida, estar entre los demás deseando con toda el alma no estarlo, reaccionar a esa situación tirando dentelladas feroces en todas direcciones, fingiendo, preparando un estallido (en castigos, en gritos, en malas notas) que nadie podía prever.

La comunicación es el cemento de toda la arquitectura del acto educativo. Si ella falta, o se llena de huecos y de nubes de violencia, el edificio cruje por todos los rincones. Y a veces cruje por décadas, medidas en relación con la edad de una institución o la de un educador. La primera suele resistir más tiempo, porque la sostienen convenciones de época, estereotipos generalizados, formas defensivas de la sociedad ante la niñez, la juventud y la vida. En el segundo el crujido (casi nos atreveríamos a decir el "crujimiento") va causando estragos porque nadie soporta indefinidamente una comunicación no deseada, hasta odiada.

Mala vejez aguarda a estos sufrientes, a estos seres equivocados sin remedio de profesión. Por algún lado se desgarra el pobrecito cuerpo, por algún intersticio comienza a temblequear el equilibrio del alma. Haríamos un bien infinito a los niños, a los jóvenes, a la vida si estos seres condenados a tan terrible sufrimiento fueran advertidos desde un comienzo que éste no es su camino, que han equivocado el rumbo y dirigen su nave hacia un mar de tormentas eternas.

Los ejemplos abundan.

Un docente que define el aula como un teatro de guerra, cada alumno su enemigo y cada clase una batalla. Como buen general (o cabo, tal vez no dé ni para eso) aplica sus conocimientos bélicos y concibe el plano de sus acciones de manera de no dejar nada sin prever: el desplazamiento de las tropas enemigas, el lugar donde se sienta cada uno, el nombre, lo que saben y, sobre todo, lo que no saben. Es una especie, en realidad, de batalla naval, como cuando jugábamos a hundir barquitos en el papel, sólo que los estudiantes no son barquitos, sino seres humanos. Nuestro estratega hunde seres, aunque sea un poco, y logra victorias sobre la base de aplazos, amonestaciones, ironías, humillaciones y todo ese dispositivo de violencia que no termina de desaparecer de la educación.

Comunicación, entonces, en función de ataque y defensa. Tensión permanente, desconfianza ante el enemigo, cálculo de cada palabra y de cada mirada, emboscadas, ataques arteros, inesperados.

Otro: la relación definida en función de traspaso de contenidos. Palabra sobre palabra y repetición incesante de las ya dichas. Empecinamiento en reflejar lo que de todas maneras el docente refleja, juego inútil de espejos sin vida, como si decir lo dicho sobre lo que otros dicen fuera motivo de algo, por ejemplo de aprendizaje. Comunicación exangüe desde un comienzo, carente de entusiasmo y del vértigo de la diferencia. Comunicación especular, vacía de vida y de sentido.

Otro: el populismo pedagógico. Somos todos amigos, vean qué democrático es este profesor, nos podemos reír, hacemos bromas sobre la cara de alguien, sobre el modo de expresarse y de escribir. Nos divertimos muchísimo pero no aprendemos nada, si no es alguno que otro chiste. Venimos a pasarla bien, pero nada más. Y, a menudo, a la hora del examen se acaban las familiaridades, es preciso demostrar que se sabe lo no aprendido y se es capaz de repetirlo. Aparece el represor y ya no quedan espacios para la broma y la ilusión de amistad.

Comunicación perversa ésta, ilusión de compañerismo, juego de simulaciones sin que los niños o los jóvenes lo sepan; pérdida soberana de tiempo, ilusión de relación cuando lo que está en juego es una manera de dejar pasar las horas para nada.

Otro: el *showman*, el hombre-docente espectáculo. El aula se vuelve un espacio escénico, con golpes de efecto, monólogos, ademanes capaces de anunciar borrascas o primaveras, una voz plena de colorido y de énfasis, de juegos de luces y de sombras. Teatro de un sólo actor, el docente. Escuela de la fascinación, todos colgados de la actuación, sin actuar.

Comunicación ligada a la capacidad de impactar y de reducir el espacio del aula a una dramatización o a una comedia. Lo importante, para el educador, es ser el centro, los demás no cuentan. Comunicación con uno mismo, en el sentido de estarse mirando y escuchando, juego narcisista que termina en no dejar otra cosa que retazos de actuación.

Otro: el docente de personalidad panóptica, el que ve de todos lados, controla, grita, amenaza, infunde miedo, persigue, se obsesiona por una mirada, elige víctimas y no deja de victimarlas a lo largo del año, tiene una larga memoria de errores y de vacilaciones y la utiliza para recordar lo que alguien hizo hace ya meses, piensa siempre que se burlan de él, reprime sin piedad a cuanto inocente encuentra.

Comunicación para la violencia. El aula como ambiente de terror. Miedo a decir, a comunicar, a mirar, a manifestar la más humilde de las expresiones. Tendencia a la inmovilidad, a un silencio denso, pesado. Comunicación con un sólo, agresivo, gritón, mandón, hiriente polo emisor.

Otro: la tecnología salvadora. Todo pasa por el retroproyector o por los programas de video o por alguna grabación en audio. La clase es la misma, sólo que a través de esos recursos. Se sigue inyectando información, se pide memorizar, repetir lo ya repetido, sólo que con tales apoyos. Con el retroproyector esto es tendencialmente fatal: en la pantalla o en la pared aparece la proyección de una página leída línea a línea por el docente. Como si no estuviera allí, como si los otros no pudieran descifrarla. Multiplicación del discurso para decir tercamente lo mismo.

La ilusión tecnológica: si comunico a través del retro comunico mejor, sin importar cómo lo hago, sin pensar siquiera en una alternativa al discurso repetido ahora en una imagen empobrecida. Comunicación apoyada en pobres bastones que en nada ayudan a romper las viejas cadenas de la clase expositiva y de los métodos anclados en la palabra del educador.

Y así se va urdiendo aquí y allá la trama de la comunicación apoyada en un empobrecimiento, cuando no en una frustración, del aprendizaje.

Porque es precisamente ese último término el sentido final de todo proceso educativo. Los estudiantes vienen a nuestros establecimientos y a nosotros a aprender, cuando esto falla, nada tiene mayor sentido. Comunicación, pues, en función del aprendizaje.

La comunicabilidad

En la educación la comunicación nos interesa desde el punto de vista de la *comunicabilidad*. Es decir, a partir de las relaciones entre seres humanos en función de cumplir la tarea del aprendizaje, y por ello y para ello lograrse como institución y como educador.

Podemos expresarlo así:

> La comunicabilidad es el ideal (desde la perspectiva de la comunicación *en* la educación) de todo acto educativo, sea desde el punto de vista institucional, desde el educador, desde los medios y materiales, desde el grupo, desde la relación con el contexto y desde el trabajo con uno mismo.

Vayamos al concepto:

> Entiendo *comunicabilidad* como la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje: la institución con sus docentes y estudiantes, los docentes entre sí y con los estudiantes, los estudiantes entre sí y con los medios, los materiales y el contexto, en fin, cada uno (docente o estudiantes, encargados de la gestión del establecimiento) consigo mismo.

No nos interesa aquí establecer un patrón de medida y terminar hablando de grados de comunicabilidad. La intensidad no se mide en cantidades, sino por el

modo de la relación dentro de los juegos posibilitados por todas las instancias mencionadas en el párrafo anterior.

Y no hablamos aquí de algo "subjetivo", relativo (lo que es comunicabilidad para usted bien puede no serlo para mí), intangible y sujeto a la falta de comprobación. Por el contrario, la comunicabilidad, cuando existe, es directamente perceptible, está a la vista con tanta claridad como los libros, los edificios y las personas.

Vayamos por la negativa. Una institución concebida para negar la comunicación, para que la comunicabilidad tienda a cero y todo se estructure desde miradas dispuestas a controlar vida y milagros de cada persona involucrada en ella. Pienso en un modelo panóptico de edificio, como el inaugurado en el período de la última dictadura en la Universidad Nacional de La Plata: la actual sede de la Facultad de Ciencias Sociales. Tengo muy presente el recuerdo de la primera vez que lo caminé: una única escalera central, angosta, pasillos hacia los lados a la manera de una galería carcelaria, cierres por todas partes, imposibilidad de hallar salidas laterales, ventanas a través de la cuales te pueden mirar pero que casi nada muestran del exterior. Una verdadera ratonera, sólo que para seres humanos. La arquitectura misma condiciona así la comunicabilidad, está pensada para el control y, en su momento, la represión.

Otro ejemplo: la tarima donde es ubicado el escritorio del profesor y la disposición de los bancos en hileras, modelo entronizado en el siglo XVIII (véase *Vigilar y castigar*, de Michel Foucault) y de muy buena salud en el presente.

Otro: el profesor dictando su materia sin que en el aula se atreva a volar una pobre mosca.

La comunicabilidad, o su ausencia, saltan a la vista no bien uno asoma a un aula o a un establecimiento. Una u otra son gritadas por las caras, por el clima que se vive, por la disposición de los cuerpos (el caso de los que aparecen como derrumbados en el asiento, apenas sostenidos en la posición de sentados), por los movimientos, por el color de las paredes, por la forma de hablar y de gesticular.

Veamos cómo se expresa este esfuerzo por la comunicabilidad en un texto de Paulo Freire (*Cartas a quien pretende enseñar*).

> “Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia.”

Y un texto mucho más cercano todavía (*Pedagogía de la autonomía*):

> “La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar *entrar* en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con *comunicar* y no con hacer *comunicados*, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece. Una de las características de la experiencia existencial en el mundo (...) es la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación.
>
> Uno de los problemas serios que tenemos es cómo trabajar el lenguaje oral o escrito asociado o no a la fuerza de la imagen, para hacer efectiva la comunicación que se encuentra en la propia comprensión o entendimiento del mundo. La comunicabilidad de lo entendido es la posibilidad que tiene éste de ser comunicado, pero todavía no es su comunicación.
>
> Así, seré tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar al educando en el sentido de que prepare o refine su curiosidad, que debe trabajar con mi ayuda, buscando que produzca su entendimiento del objeto o del contenido de que hablo. En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido *a* o *b*, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí.”

Para Freire la comunicabilidad no basta, hay que avanzar desde ella a esa búsqueda, sobre la base de ella, de la comprensión del objeto por parte del alumno, en el sentido de que no se le estén transfiriendo los conocimientos. Así, la comunicabilidad va ligada en este caso a un determinado tipo de concepción de la educación y del aprendizaje, distinta de la que se viene reiterando en los esquemas autoritarios y en la transmisión de conocimientos.

Pero vayamos a otro ejemplo de la práctica de la comunicación, me refiero a Celestine Freinet. Nuestro pedagogo estuvo en la base de los fundamentos de la escuela moderna, que incluye por lo menos los siguientes puntos:

1. La meta de la educación consiste en desarrollar la personalidad infantil en el seno de una comunidad racional.

2. Escuela centrada en el niño.

3. El niño construye su propia personalidad con nuestra ayuda.

4. La escuela del futuro será la escuela del trabajo.

5. Cabezas capaces de pensar y manos expertas en vez de estómagos llenos.

6. Una disciplina funcional como emanación del trabajo organizado.

7. Una escuela para el hombre del siglo XX.

8. Escuela del pueblo en una sociedad popular. La escuela moderna se inscribe en la transformación social, la pedagogía se une a la práctica social y a la política.

Para avanzar en todo ello el esfuerzo comunicacional de un establecimiento organizado según la propuesta de Freinet es muy amplio, desde todo lo que significa la elaboración de publicaciones, el sistema de intercambio de correspondencia, los ficheros con que se van sistematizando las informaciones y construyendo una memoria, la alternativa de traer el contexto a la escuela y sacar la escuela al contexto, son formas de jugar lo comunicacional hasta sus últimas consecuencias educativas.

La entropía comunicacional en la educación

Colocamos de un lado el ideal de la comunicabilidad en todas las instancias (luego veremos lo difícil de conseguirlo, reconoceremos situaciones en las cuales se da en alguna instancia y en otras no) y de otro, como extremo contrario, la *entropía comunicacional en la educación*, entendida como *pérdida de comunicación o incluso muerte de la misma*.

De un lado la comunicabilidad, de otro la entropía comunicacional. Y entre ambos extremos todos los matices en los cuales se juega la realidad cotidiana de nuestra educación. ¡Es tan difícil, por ejemplo, mantener la comunicabilidad en la relación docente alumno a lo largo de toda una vida de educador! ¿Quién no ha visto horadado su entusiasmo por lo que sucede fuera del aula (la muerte de un ser querido, la fatiga crónica a causa de un exceso de trabajo, problemas familiares, un dolor propio y profundo que no alcanza uno a definir...)?

La entropía acecha siempre y a menudo cunde sin que nos demos cuenta de ello hasta que la tenemos por todas partes, como una niebla imposible de quitar sin un esfuerzo mayúsculo. En realidad, la vida de todo ser humano, institución, sistema, es una lucha contra la entropía, entendida como pérdida de energía. En la comunicación en la educación sucede lo mismo. Sólo que muchas veces no se lucha contra ella porque forma parte de una tradición de pobreza comunicacional, porque conviene de alguna manera para que no hayan tantas exigencias, porque funciona un sistema de complicidades destinado a fingir que se educa y se aprende cuando en realidad sólo se pierde el tiempo (y la vida) en un juego de simulaciones.

La entropía tiene una ventaja: no exige mayor gasto de energía. Puede cundir favorecida por lo que hemos llamado *los muros*.

→ El muro de la violencia
→ El muro del autoritarismo
→ El muro de la fatiga
→ El muro del desaliento
→ El muro del discurso institucional

No hay comunicabilidad posible en la violencia. Y se ejerce violencia por igualamiento forzado (todos los alumnos están igualmente vacíos, sólo cuentan los contenidos con los cuales llenarlos), por humillación, por exclusión, por empobrecimiento en la vida y en las relaciones, por ausencia de alegría y de entusiasmo.

El autoritarismo corresponde no sólo a un sistema, sino también a seres, en el cuadro tan difundido de la personalidad autoritaria. Se ejerce violencia cuando no se soporta la risa ajena, cuando todo se lo quiere limitar por miedo y desconfianza en el otro, cuando en el fondo se odia a los estudiantes.

El muro de la fatiga cierra el camino a la comunicabilidad porque uno no puede sacar fuerzas de donde ya no van quedando, y hacen falta fuerzas, renovadas energías para mantener la preciosa tensión de la comunicación en un aula. No es con educadores obligados a sobrevivir como se puede sembrar la comunicabilidad.

Ligado a lo anterior, el muro del desaliento, que a menudo viene confundido con enfermedades, con la ausencia de voluntad para seguir adelante en esta tarea de comunicar siempre y por todos los medios. El desaliento tiene causas sociales, pero también individuales. Uno no puede cumplir indefinidamente con algo que no le gusta, y menos cuando se trata de estar inmerso en lo comunicacional.

El peso de la tradición del discurso institucional aparece a menudo como un muro para la comunicabilidad. Conozco muchas experiencias en las que una docente intentó cambiar la situación de entropía comunicacional, al menos en su aula, y cayó en las sanciones de la conducción. Hemos vivido largo tiempo en no pocos establecimientos un discurso despersonalizado, alejado de la vida y del aprendizaje, pleno de lugares comunes y de intentos de mostrar el contexto como si fuera siempre el mismo y como si cada joven y cada generación de ellos fueran también las mismas.

La comunicabilidad no es sencilla, exige mucho más que las rutinas capaces de reducir al mínimo interacciones y expresiones. Cuando uno opta por la comunicabilidad, lo hace por un camino difícil, en el cual se compromete más energía y más esfuerzo, pero a la vez se vive con todo el ser la condición de educador.

Escribí estas palabras en mayo de 1997. Ahora puedo añadir que el sostenimiento de la energía, en todos los frentes del aprendizaje, es la base para encontrar un sentido a lo que uno hace y vive en el terreno de la educación.

Las instancias

Con Francisco Gutiérrez Pérez trabajamos, hacia 1992, en torno a las instancias de aprendizaje. Eran los tiempos en que habíamos escrito *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa* y avanzábamos en otra obra, *Mediación pedagógica para la educación popular*. Estructuramos esta última sobre la base del esquema de las instancias: con el educador, con el texto, con el grupo, con el contexto y consigo mismo. Seguí en parte ese esquema para elaborar en 1993 el texto *Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*. En la segunda edición del mismo, 1995, añadí una sexta instancia, la institución, y la coloqué en primer lugar con respecto a las otras.

He continuado trabajando, con un grupo de colegas, esa estructura y ahora ha llegado el momento de utilizarla para aclarar lo que buscamos significar al decir comunicación *en* la educación. Revisaremos las seis instancias desde esas perspectivas y veremos cómo se puede dar, para bien o para mal, lo comunicacional en cada una de ellas.

Pero antes nos toca retomar y reconocer el significado del concepto de aprendizaje.

> Entendemos el aprendizaje como la apropiación de las posibilidades de la cultura y de uno mismo, como construcción de conocimientos y, fundamentalmente, de relaciones, pero más fundamentalmente como construcción de uno mismo; construcción es, en primer lugar, construirse.

Cuando afirmamos que los niños y jóvenes vienen a nosotros, como educadores y como institución educativa, a aprender, decimos entonces que vienen a apropiarse y a construirse. Y uno puede, luego de años y años de trabajo educativo, haberse apropiado de manera pobre, mínima de sí mismo y de las posibilidades de la cultura; como también uno puede, luego de tanto esfuerzo, terminar mal construido.

Un ejemplo: muchos estudiantes, a la hora de ingresar a la universidad, e incluso a la hora de egresar, vienen a descubrir que están mal construidos en lo que a capacidad de expresión se refiere. No pueden articular bien un discurso, no saben cómo seguir los juegos de coordinaciones y de subordinaciones de las oraciones, no tienen recursos expresivos como para hilar las líneas fundamentales de un trabajo de tesis.

Y de igual manera uno puede terminar mal construido en lo que a capacidad de razonamiento matemático se refiere, en lo que a sensibilidad musical, en lo que a destrezas físicas, en lo que a riqueza en la percepción del entorno, en lo que a lecturas de las interdeterminaciones sociales...

Pobre apropiación, mala construcción, bien pueden ser el resultado de la acción de determinados sistemas educativos. Por supuesto que aquéllas exceden las

responsabilidades de sistemas, instituciones y educadores. Los condicionamientos arrancan desde la sociedad en general y desde la familia. No puedo desconocer las situaciones en las que campean la desnutrición y el abandono, en las que se prepara casi de por vida a millones de seres para no lograr todo lo que podría esperarse de la consumación del aprendizaje.

Pero ello no disculpa, ni exculpa, a los sistemas, instituciones y docentes de parte de la responsabilidad. Un modelo diseñado desde el comienzo para imponer un ordenamiento rígido, para impedir la espontaneidad, la expresión y la creación por parte del estudiante, no colaborará de ninguna manera con el aprendizaje según aquí lo entendemos. Y lo mismo vale para los ejemplos que dimos sobre los educadores en el apartado anterior.

Apropiación y construcción están en relación directa con las instancias pensadas *desde* el acto educativo. El aprendizaje se produce:

→ con la institución
→ con el educador
→ con los medios y materiales
→ con el grupo
→ con el contexto
→ con uno mismo

¡Vaya noticia! Al parecer con Francisco Gutiérrez vinimos a descubrir el agua tibia, como dicen en México. Tal vez, pero nos atribuimos una virtud: el haber agrupado las instancias y el llevar la reflexión sobre ellas como una totalidad y en sus posibles relaciones.

Como nuestra preocupación es el aprendizaje, nos preguntamos por la manera en que el mismo se promueve y acompaña desde cada una de ellas, o bien se lo puede empobrecer o frustrar. Con respecto a esto último hemos escrito en otra parte (*La enseñanza en la universidad*...):

> ¿Cuándo se limita, se empobrece el aprendizaje?
>
> Cuando la institución vive un proceso de *entropía comunicacional* y no permite el sostenimiento de la pasión por la comunicación y la educación.
>
> Cuando el educador es un ser incapaz de llegar al otro. Su preocupación máxima es el contenido y no el interlocutor, la institución y no el educando, la propia expresión y no la ajena.
>
> Cuando los materiales se centran en sí mismos, en un desarrollo a espaldas del interlocutor. Si eso sucede, todo se resuelve en comercio con el texto: contenidos, respuestas, evaluaciones.
>
> Cuando el proceso niega al grupo, niega un espacio de intercambio de experiencias y de mutuo enriquecimiento.

Cuando el contexto no entra ni por la ventana. Todo está centrado en la "ciencia", en el pasado, en abstracciones... Quedan así fuera la existencia cotidiana, la afectividad, los espacios de las diarias relaciones. En fin, la vida misma.

Cuando es despreciada la experiencia atesorada a lo largo de años y la capacidad de aprender de uno mismo. El estudiante es entregado al sistema como una pieza de caza, nada tiene que aportar desde sus vivencias.

Nuestro argumento es el siguiente: la comunicabilidad, vista desde la educación, permite un mejor acompañamiento y una mejor promoción del aprendizaje.

Por supuesto que no confiamos todo a ella y a la vez preciso es reconocer que sus posibilidades se resienten por causas internas a la institución, por causas contextuales y por causas personales. No es fácil sostener la comunicabilidad en un régimen autoritario donde los estudiantes están sujetos a todo tipo de controles y donde los docentes son intimados para convertirse en difusores de la ideología de turno. Tampoco es fácil sostenerla cuando en la institución cunde el desaliento por la forma en que todo es regido desde los ámbitos directivos por una personalidad panóptica. Y entran en juego además las cuestiones personales, como señalamos anteriormente.

La escuela, el aula, no son espacios independientes que podrían moverse al margen de lo que sucede en la vida y en las relaciones de poder. Hay una interdeterminación entre todos los diferentes horizontes de la sociedad y ni siquiera el aula puede escapar a ella. Lo que no significa condenar todo a un juego de determinaciones de hierro, de las cuales nadie podría salir.

Sentido y sinsentido

Cuando se produce la tendencia a la pérdida de comunicación, cuando baja la comunicabilidad, estamos frente a uno de los síntomas del sinsentido en la educación. Pero antes de entrar en este concepto veamos primero qué entendemos por sentido y los juegos que se producen entre uno y otro.

En educación caracterizamos como *con sentido* todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje.

Preguntamos, entonces, por el sentido de:

- → el estudiante
- → el educador
- → la institución
- → los medios y el discurso

El sentido para el estudiante pasa por la autoafirmación y la construcción de sí mismo, por el desarrollo de la propia expresión, por la capacidad de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo mismo, por la apropiación de saberes, por un crecimiento sin violencia, por la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción.

El sinsentido acecha a través de exigencias de aprendizaje carentes de significación, de situaciones esquizoides en que se pasa de temas y seres sin conexión ni continuidad, del quedar librado a la propia suerte para resolver las exigencias de la institución y de los docentes, de la incapacidad de sostenerse a sí mismo y del abandono.

El sentido para el educador pasa por el logro, por el no abandonarse, por sentirse alguien dentro del hecho educativo, por la pasión por comunicar y por acompañar y promover el aprendizaje, por no renunciar a la creatividad ni al entusiasmo por el otro.

El sinsentido acecha a través del desgaste, de las frustraciones, de las penurias económicas, de la dispersión en distintos espacios de trabajo, de las pocas oportunidades de capacitarse y actualizarse. Pero las causas no son sólo económicas.

¿Qué sentido para la educación tiene una institución educativa? ¿Cuándo comienza a transitar el sinsentido? ¿Cuándo a perder su norte y a convertirse en un objetivo en sí misma?

Una institución transita el sinsentido cuando se vuelve abandonante, cuando excluye, cuando todo lo complica en ovillos burocráticos, cuando es incapaz de hacerse cargo de su función. Y ello por razones no sólo económicas.

El sentido para el discurso y los medios en general pasa por la comunicabilidad, la capacidad de interlocución, el goce ligado al aprendizaje, los puentes entre lo vivido y sabido y lo por vivir y saber, el juego al máximo de las posibilidades comunicativas de cada medio o discurso.

El sinsentido acecha a través de la fragmentación constante, de la falta de interconexión entre los materiales, de la incapacidad de construir el propio texto, del facilismo, del comentario de comentarios sin llegar nunca a una fuente vigorosa.

Ambos, sentido y sinsentido, no aparecen en la educación como ejércitos enfrentados, como si estuvieran delimitados de manera clara. Sentido y sinsentido se encuentran por doquier en cualquiera de las instancias que he mencionado. Constituyen la constante permanente del hecho educativo y no es posible desterrar uno por el otro. Hay momentos en que el primero crece con fuerza y compromete a un grupo fundador para salir adelante con un precioso proyecto educativo. Y hay otros en que se derrumban los diques que contienen el sinsentido y éste termina por enseñorearse por todas partes.

Lo más importante de todo esto es que sentido y sinsentido *son comunicados siempre*, por más que se los quiera disimular, que se los vista de seducción o de reglamentos, que se pretenda ocultarlos bajo algún discurso pomposo, como si con palabras pudiera llenarse un vacío en algo tan delicado como la educación.

Un educador comunica el entusiasmo, la alegría de relacionarse, de descubrir una idea nueva en medio de la discusión. Y también puede comunicar desánimo, abandono, desmoralización, sea por la cadencia de sus gestos, por su mirada, por el ritmo de sus palabras, por una cuota de amargura y de dolor que resulta imposible disimular.

Se podrá argumentar que esto sucede en cualquier situación, que no sólo a los educadores puede ocurrirnos. De acuerdo. Pero insistimos en el carácter intensamente comunicacional de la labor educativa. Si estamos inmersos en una relación de este tipo, de por vida, todo lo que comuniquemos tendrá que ver con ese horizonte de sentido y sinsentido.

Y lo que se comunica (institucionalmente, personalmente, a través de los textos) es captado por alguien. De lo que se deriva la posibilidad de una atmósfera de desánimo o de entusiasmo, de una pérdida de la energía necesaria o de una corriente maravillosa de la misma. El "ser captado" significa entrar en un juego de significados donde campean, siempre en el terreno de la educación, las posibilidades del sentido y del sinsentido. Siempre el sentido es sentido para alguien, al igual que el sinsentido.

Comunicabilidad e instancias de aprendizaje

Desde 1992 vengo recorriendo de manera incesante el juego de las seis instancias para pensarlas desde distintos ángulos de mira. El primer enfoque fue en los textos escritos con Francisco Gutiérrez, referidos a la mediación pedagógica. Luego vino la aplicación para revisar los alcances del aprendizaje, en *Educar con sentido*. Y, a partir de 1995, el itinerario de los cuatro textos de la Especialización en Docencia Universitaria que ofrecemos en la Universidad Nacional de Cuyo, donde las instancias fueron pensadas desde el punto de vista de las relaciones de enseñanza aprendizaje en la educación superior. Me han enriquecido muchísimo el trabajo en la Maestría en Planificación y Gestión de la Comunicación en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata y lo que venimos viviendo como interaprendizaje en La Crujía.

En todos los casos lo comunicacional aparecía como una constante, como un soporte de la reflexión y de los ejemplos con los cuales se iban armando las propuestas. Pero es en estos dos últimos años cuando me he abierto a la reflexión sobre la comunicación *en* la educación. Ello por la experiencia de la cátedra de Pedagogía en la Facultad de Educación Elemental y Especial y por el diálogo constante en torno a lo educativo, vivido tanto en el seno de la universidad como en la interacción con personas entregadas a la educación no formal.

Las instancias merecen ser repensadas desde la comunicación *en* la educación y desde la comunicabilidad. Y puesto que ellas se refieren al aprendizaje, tratamos de comprender de qué manera se lo acompaña o no, y se lo promueve, o no, a partir de la comunicación.

El aprendizaje con la institución

Toda institución, sea un sistema educativo en su totalidad, un ministerio, una universidad, un establecimiento en particular, una organización del tercer sector dedicada a ofrecer alternativas para el aprendizaje, comunica siempre, mediante diferentes lenguajes y medios. No cederemos aquí a la tentación de abrirnos a la problemática de la comunicación institucional y de lo relativo a los diagnósticos, la planificación y la gestión, cuestiones tan presentes en la actualidad, en especial dentro de los análisis que se vienen generalizando en el ámbito de la educación formal.

Nos interesa lo que alguien aprende de la institución en su relación con ella. O, de otra manera, lo que ella comunica con respecto a determinados aprendizajes. Para eso debemos acercarnos más a un caso puntual, el de una escuela, por ejemplo. Retomo un texto escrito (sobre lo vivido) hacia 1986:

> "Hay una escuela cerca de mi casa. Cada mañana, de lunes a viernes, su director empuña un micrófono y grita órdenes a todos los vientos. Los niños se ordenan en filas, cada uno en su lugar, como impecables piezas blancas del alfabeto. El supremo ordenador reclama silencio, solo su voz podrá oírse; gesticula para enderezar una sinuosa fila; ataca a alaridos una cabeza distraída que mira hacia el lado o hacia un pedazo de cielo. Después las órdenes: descanso, firmes, marcha, silencio. Supremo ordenador que todo lo ve y todo puede decirlo".

Comienzo, entonces, por lo que se puede aprender de la cabeza de la institución. En el ejemplo asoma con fuerza lo que hemos denominado "personalidad panóptica": un ser obsesionado por el control, que todo quiere verlo y cree verlo todo. Cuando no le alcanzan los ojos, porque sólo dos no alcanzan para llegar de manera simultánea a todos los rincones de la escuela, inventa mecanismos de extensión, ve a través de otros, crea redes casi (o completas) de espionaje y la institución queda presa de una misma manera de mirar.

Así estructurada desde una cabeza semejante, la institución se llena de controles y de consignas. Vale la pena detenernos en esta palabra, tan presente en evaluaciones y en textos dedicados a estos temas. A menudo leemos, cuando se intenta revisar un material de educación a distancia: "¿fue comprendida la consigna?"

La palabra viene del verbo latino *consignare*, que significa firmar, sellar, señalar, notar, advertir, manifestar, confirmar. Pero en español tiene variantes interesantes:

> "órdenes que se dan al que manda un puesto y las que éste manda observar al centinela. Orden, prevención, advertencia general. Papel o cartelón en que están impresas las órdenes e instrucciones que deben observarse y cumplirse por estricto mandato. (Por extensión): cualquier advertencia o instrucción que se da a un portero, a un ayuda de cámara, a un lacayo, criado, dependiente, etc., encargándole alguna cosa cuya observancia importe a los señores que le intiman la comisión puntual para su puntual y exacto desempeño".

En una institución que comunica de esa manera desde la cabeza (y no son pocas en nuestros países) se aprende a recibir órdenes, a ser objeto de consignas, a sentir casi (o completamente) adentro de uno mismo una mirada a menudo implacable; se aprende a frenar la espontaneidad, a no preguntar, a aceptar violencia verbal y hasta física, a ocultar los sentimientos y las emociones, a frenar el impulso hacia el otro, sea docente o compañero, a compartir lo menos posible, a individualizarse en el peor sentido, dentro de un igualamiento forzado.

Una personalidad panóptica tiende a comunicar todo eso. Situada a la cabeza de la institución puede provocar estragos.

Se podrá argumentar que estamos personalizando algo correspondiente a las determinaciones sociales. Los seres son víctimas de un discurso que los contiene y condiciona, si tenemos alguien así en la dirección es porque habla en nombre de un sistema. No rechazamos esas interpretaciones, más aún, las consideramos valiosas porque uno no puede comprender nunca un fenómeno aislado de sucesivos contextos. Podemos rastrear cuestiones comunicacionales desde éstos, pero si le echamos la culpa de todo lo que ocurre en las relaciones interpersonales institucionales al sistema, no entenderemos nada de lo que sucede en nuestros establecimientos.

Resulta más "sistémica" sin duda la comunicación desde la arquitectura (dimos el ejemplo del edificio de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de La Plata) y desde la distribución del mobilizario. El empecinamiento en los bancos colocados en hilera habla de una manera de organizar el aula para no favorecer la comunicación. Se aprende en esos casos a quedarse en la nuca del vecino, a pasar buena parte del tiempo sentado, a moverse dentro de un límite espacial, literalmente coaccionado por el edificio.

La institución también puede comunicar desorden, desánimo desde la suciedad o la tristeza de sus paredes.

Cuando todo esto, comprendido dentro de lo que hemos denominado *entropía comunicacional*, se vive de manera distinta, cuando reglamentaciones, cabezas, espacios y mobiliarios se juegan de otro modo; es posible aprender con la institución una pérdida del miedo a la libertad, una sensación de alegría y de seguridad en las relaciones, un cuerpo más suelto, con la preciosa posibilidad de desplazarse y de ir hacia los otros, una infancia y una juventud en las cuales no se resiente el peso de la mirada obsesionada por los controles.

¿Tiene que ver todo lo dicho con una escuela rancho? Agreguemos: rancho y en medio de un sistema autoritario. Si a ambas posibles realidades se le suma una personalidad panóptica el panorama puede resultar desolador para el aprendizaje. Pero aún con aquellas dos condiciones, es posible remontarlas sobre la base de una relación del reconocimiento del otro, de la comunicabilidad cultivada desde la cabeza del establecimiento, aunque todo se dificulte desde el sistema, aunque las condiciones materiales vayan en contra.

Sentido y sinsentido de la institución, entonces, centrados sobre todo en quienes la conducen. Sentido o sinsentido cultivados día a día, en cada detalle, en el modo de relacionarse con los padres, con el contexto, con el personal, con los estudiantes. De todo ello aprenden estos últimos, porque también se aprende del sinsentido. Se aprenden el tedio, el resentimiento, la violencia, la autocensura, el miedo a una autoridad mal entendido.

Y en el sinsentido también se deja de aprender. He escuchado a más de un colega afirmar: "bueno, no es para tanto, yo fui educado en una escuela terriblemente autoritaria y he llegado hasta aquí, no se puede negar que tan mal profesional no soy, algo habré aprendido". De acuerdo, precisamente ese algo marca el límite de lo que no se aprendió por falta de oportunidades para hacerlo. Institucionalmente es posible, como en el resto de las instancias, comunicar de manera de frenar líneas de apropiación de la cultura y de uno mismo, líneas de construcción. Por ejemplo, si todo responde al modelo panóptico es muy probable que los estudiantes no aprendan lo necesario en el orden de la expresión. No escribirán otra cosa que apuntes, no se comunicarán en grupos, no tendrán oportunidades de exponer sus razones. De modo que así se cultivará día a día a un ser que no habrá podido apropiarse de sus posibilidades expresivas, tanto en lo verbal oral como en lo escrito.

Como hemos señalado, el sinsentido acecha siempre y no es posible vivir al margen de él en ninguna situación. Queda la posibilidad de una actitud vigilante, pero la misma se produce cuando la institución busca en todos sus frentes el logro de la comunicabilidad. Y eso no es sólo cuestión de la influencia del sistema, sino fundamentalmente del juego de personalidades.

Cuando nos referimos a estas últimas no pensamos sólo en los límites del aula, sino también, y fundamentalmente, en la conducción de la institución. Inés Aguerrondo nos recuerda que uno de los intentos frustrados de transformación educativa ha sido el de centrar todo cambio en los límites del aula, cuando es la institución como un todo la que está en juego, y de manera especial en lo que se refiere a gestionar desde ella en la relación con los estudiantes y con el contexto.

El análisis de la burocratización, el reconocimiento del peso de la institución encarnado en seres que a menudo son producto de un discurso que prácticamente habla a través de ellos, ha llevado a la sugerencia de ir más allá de estos establecimientos. No podemos dejar de mencionar las propuestas de Ivan Illich en el sentido de la desescolarización, con su obra *La sociedad desescolarizada*, escrita hacia 1973. Los argumentos eran muy claros y no dejan de resonar en la actualidad: las escuelas como espacios de alienación pedagógica, el peso de lo que significa aprender sólo en ese recinto cuando la

mayor parte de lo que utilizamos en la vida lo aprendemos fuera de él, el niño manipulado por la enseñanza. Frente a esto la creación de redes de saber y no de escuelas.

En los 70 ese libro nos atrajo mucho, sobre todo por lo que significaba la crítica al Estado y a sus instituciones conexas. Se trataba de una lectura que buscaba superar los espacios de alienación.

Unos 22 años más tarde Mario Vargas Llosa estuvo en Mendoza, mi provincia natal, a fin de dar conferencias en torno al liberalismo. Vino el novelista devenido en comentarista de la sociedad con un discurso muy preciso: es necesario eliminar la escuela pública para que la gente pueda optar por la que le agrade, incluso por no ir a ninguna y aprender en su casa o con un docente particular. Su propuesta fue muy resistida. El discurso venía a atacar una institución que difícilmente están sosteniendo y defendiendo hoy los argentinos.

La mediación institucional es preciosa y no estamos dispuestos a renunciar a ella. Pero no podemos dejar de reconocer sus tendencias burocráticas y su falta de capacidad de moverse en el terreno de lo comunicacional

Esto vale también para otras instancias del sistema, como por ejemplo la Universidad. Veamos algunos temas dentro de la complejidad de una institución semejante.

1. Comunicación interna:

   → relaciones interpersonales
   → información intrainstitucional
   → medios de comunicación
   → sistemas de intercambio de información entre distintos sectores

2. Comunicación interinstitucional:

   → relaciones interpersonales
   → proyectos comunes
   → medios para dirigirse a otras instituciones
   → información interinstitucional
   → lenguaje utilizado

3. Comunicación con la sociedad en general:

   → divulgación y transferencia de conocimientos
   → comunicación informal
   → comunicación programada
   → información a comunicar
   → medios
   → lenguaje utilizado

Aplicamos para el análisis preguntas como las siguientes:

Comunicación interna

- → ¿Qué información tenemos de otras secciones, de otros proyectos de la institución?
- → ¿Con qué periodicidad se realizan reuniones de reflexión y de evaluación?
- → O la misma pregunta planteada de otra manera: ¿cuántos momentos comunicacionales tenemos a lo largo de un año?
- → ¿Cuáles son los lineamientos fundamentales de comunicación que sigue la institución?
- → ¿Hay bolsones de poder donde se concentra información y no fluye hacia otros sectores?
- → ¿Cuáles son los sistemas de comunicación interna?

¿Tienen todos acceso a ellos?
¿Qué información difunden y cuál dejan sin difundir?

Comunicación interinstitucional

- → ¿Con qué instituciones nos relacionamos desde nuestro espacio de trabajo?
- → ¿Con cuáles no?
- → ¿Qué sabemos y qué desconocemos de las instituciones?
- → ¿Cómo son nuestras relaciones?
- → ¿Qué proyectos comunes tenemos?
- → ¿Cuáles podríamos tener?
- → ¿De cuáles instituciones desconfiamos como posibles colaboradoras? ¿Por qué?
- → ¿Con qué instituciones dejamos de tener contacto? ¿Por qué?
- → ¿Qué medios utilizamos para comunicarnos? ¿Cuáles dejamos de lado?
- → ¿Cuáles son nuestras tácticas de lenguaje?
- → ¿Cómo reaccionan las otras instituciones a nuestras propuestas?

Comunicación con la sociedad

- → ¿Qué sectores de la población son objeto de la comunicación de una Unidad Académica o de una carrera?
- → ¿Cuáles quedan fuera?
- → ¿Qué sabemos de nuestros interlocutores?
- → ¿Qué desconocemos?
- → ¿Ha ido creciendo o se ha reducido la comunicación hacia la sociedad?
- → ¿Hemos aprendido de nuestros interlocutores?
- → ¿Han aprendido ellos de nosotros?
- → ¿Utilizamos tácticas de lenguaje?

→ ¿Podríamos describirlas y reflexionar sobre ellas?

Cuando se pone uno a responder esas preguntas, surgen cuestiones muy interesantes, sobre todo si se piensa en lo que falta por lo lograr. En los puntos siguientes me remito a un diagnóstico que hicimos de una universidad ecuatoriana:

> Por su organización actual, la Universidad no permite el desarrollo de una comunicación interna y externa con suficiente fuerza como para atender las demandas de sus propios integrantes y de la comunidad.
>
> Existe un fenómeno de centralización de la comunicación y de dispersión de esfuerzos en las facultades y en sus diferentes dependencias.
>
> La comunicación interna carece de mecanismos de expresión adecuados, tanto para el envío de la información a la que tiene derecho todo integrante de la casa, como para la promoción y realización de eventos.
>
> La capacidad instalada es deficiente en algunos casos (por ejemplo en el departamento de ayudas audiovisuales) y está totalmente subutilizada en otros (la imprenta, talleres gráficos...).
>
> Existen centros de poder que impiden la fluidez y la flexibilidad en los flujos internos de comunicación.
>
> La iniciativa comunicacional proviene fundamentalmente del rectorado, lo que redunda en una escasa actividad en las escuelas y facultades.
>
> La generalizada desinformación existente en todos los niveles es una muestra (tanto en esta institución como en cualquier otra) de una fuerte concentración de poder.
>
> Los espacios de comunicación son mínimos. Muchos no existen por no haber sido previstos, y otros o están deteriorados o resultan insuficientes.
>
> Las relaciones informales son escasas, se reducen a ciertos eventos anuales y no se aprecia una corriente permanente de las mismas.
>
> La autoimagen de los diferentes actores sociales de la universidad no es la adecuada.
>
> La imagen de la universidad en la comunidad es muy pobre, lo que habla de una mala política de relaciones y de la carencia de una extensión universitaria que alcance a todos los sectores sociales.

Si cada universidad en particular constituye un sistema, el subsistema de información y comunicación juega un rol fundamental en todo lo que puede significar una relación de la comunidad de docentes, estudiantes y administrativos, y de todos ellos, en la institución como conjunto, con la sociedad en general.

Los aprendizajes son diferentes si desde la institución se comunica autoritarismo, desánimo, confusión, descuido, pobreza de recursos, mala utilización de los mismos, etc. La institución como un todo comunica también para que se promocione o se dificulte el aprendizaje.

El aprendizaje con el educador

No han sido pocas las imágenes de una educación sin educadores. O bien el clamor por la desaparición lisa y llana de la escuela, con aquello de la desescolarización, o por su reemplazo por las máquinas (los viejos medios audiovisuales en los sesentas y la informática hoy, en lo que sigue resonando la propuesta skineriana de las máquinas de enseñar).

No concebimos la educación sin educador y no hay país en la tierra que avance en esa dirección. Aun cuando asistamos a propuestas de digitalización completa del establecimiento, el educador tiene en tales situaciones una presencia y una función innegables.

No desaparece nuestra figura, es cierto, pero hoy más que nunca toca preguntarse por lo que de ella se espera en un mundo plagado de ofertas de información y con posibilidades de digitalización, y a la vez con la creciente exclusión de amplios sectores de la población por el empobrecimiento y los "costos sociales" de los modelos neoliberales.

Para orientar la reflexión introducimos aquí el concepto de *gestión*, entendida como la toma de decisiones en torno al hacer, y el mismo hacer, en el espacio de las instituciones. Hay una gestión cotidiana en el plano directivo, pero también en el aula. Ella significa, por ejemplo, llevar en orden la información sobre los alumnos, organizar los programas, reunir los materiales necesarios, aplicarlos, entre tantas otras posibilidades. En la educación primaria se ve con más claridad esto, e incluso en algunos establecimientos la gestión se recarga de planillas y de informes que a menudo no son vistos como útiles para la diaria labor.

Sin embargo, hay ámbitos de enseñanza donde la gestión se reduce al mínimo. Retomo un texto escrito para explicar esto (tomado de la presentación del programa del Módulo II de Planificación y Gestión de la Comunicación, que dicto en la maestría en Planificación y Gestión de La Plata):

> Y, en el otro extremo, la reducción casi al mínimo de la toma de decisiones. Hay situaciones en que la práctica que nos ocupa se reduce a su mínima expresión. Ejemplo: la labor de un educador en determinada institución. Supongamos que tiene la posibilidad (todavía muy común) de presentar un programa y de repetirlo sin cambios durante años y años. Supongamos que usa un método más que tradicional: dicta de un viejo cuaderno a alumnos que se ven forzados a tomar apuntes. La gestión de ese acto educativo se mueve en un plano de entropía a menudo asfixiante. Nuestro educador no gestiona nada, no participa en la vida de la institución, no arriesga métodos

> que lo forzarían a decidir entre un recurso expresivo u otro (un audiovisual, un trabajo grupal, una búsqueda en el contexto...). Por otro lado, al repetir siempre lo mismo, tiende a igualar a quienes están frente a él, como si los jóvenes de cada generación fueran siempre los mismos.
>
> En este sentido, una gestión educativa más rica compromete de manera más intensa al educador y a los estudiantes. Lo que vale también para cualquier institución en general. Hay establecimientos para los cuales la inminencia del siglo XXI no significa nada, ni en la enseñanza y el aprendizaje, ni en la manera de producir conocimientos, ni en la relación con el contexto.

A menor gestión menor esfuerzo de comunicación. Cuando se produce ese igualamiento, la comunicabilidad se reduce al mínimo y queda en su lugar un terreno empobrecido de relaciones.

De otra manera: la comunicabilidad, como algo inherente a una educación gestionada en todas sus posibilidades, siempre desde el educador en este apartado, requiere de una inversión de energía mucho mayor cuando se vive la tendencia a reducirlo todo a la entropía. Es mucho más fácil, desde el punto de vista de esta inversión de energía, ser un educador en el sentido tradicional que intentar abrir caminos a la comunicabilidad. Si por toda tarea tengo la de subrayar algunos libros y hablar al día siguiente, atrincherado detrás de un escritorio, tomar lecciones de lo que he dicho y he forzado a leer, decidir de manera más o menos arbitrarias notas que a menudo dejan profundas huellas en el otro, no estoy haciendo un excesivo esfuerzo pedagógico.

La comunicabilidad es parte de la madurez pedagógica.

Entiendo por madurez pedagógica la capacidad personal de utilizar en la promoción del aprendizaje los más ricos recursos de comunicación. La afirmación conlleva sus riesgos. Ricos recursos emplean también los publicistas, los vendedores.

En estos tiempos de mercados mundiales, hay quienes arriesgan comparaciones por demás precarias: la institución es una empresa, el educador un vendedor, el estudiante un cliente... En educación no se trata de comprar ni vender nada, se trata de la maravillosa tarea de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros jóvenes.

Precisemos:

> *Entiendo por madurez pedagógica la capacidad personal de utilizar en la promoción del aprendizaje los más ricos recursos de comunicación propios de una relación educativa.*

A nadie le regalan esa madurez, aunque no necesariamente viene con los años, como si sólo los mayores pudieran poseerla.

¿A qué apuntamos con la expresión: *los más ricos recursos de comunicación*? Un camino para aclarar esto es el de los puntos tratados al comienzo, la comunicación como:

→ ejercicio de la calidad de ser humano
→ expresión
→ interacción
→ relación
→ goce
→ proyección
→ afirmación del propio ser
→ sentirse y sentir a los demás
→ abrirse al mundo
→ apropiarse de uno mismo

La madurez, entonces, está relacionada con todos y cada uno de esos puntos, los cuales son la base de la comunicabilidad. Si no me siento a mí mismo y no siento a los demás, difícilmente pondré en juego recursos de comunicación destinados a tender puentes en todas direcciones, si no vivo la comunicación como goce, sino como tensión y sufrimiento, bien poco podré comunicar, y así sucesivamente.

Asentado sobre esa base, un educador maduro pedagógicamente puede comunicarse con cualquier interlocutor y tender puentes con él, entre él y los temas a aprender, entre él y las capacidades a desarrollar, entre él y sus compañeros, entre él y el contexto, entre él y los materiales, de él consigo mismo. Presencia preciosa, entonces, condición de relación entre todas las instancias, aunque no la única.

Si tuviera que añadir un elemento clave de la madurez pedagógica y de su rica comunicabilidad, indicaría el de *serenidad*. Uno está sereno, como educador, cuando domina el tema, cuando ama y se siente bien con el grupo, cuando no se choca con su expresión para comunicar algo, cuando se relaciona con energía y alegría con los demás. No presento nada perdido en quién sabe qué ideales. Todos tenemos la memoria de seres semejantes con los cuales compartimos nuestros mejores momentos como estudiantes.

La comunicabilidad, entonces, para lograr el aprendizaje, para que los otros lo logren, mejor, pero, también, para lograrse a uno mismo. Vale la pena citar aquí a Freinet:

> "Si me dicen que existe un método pedagógico que dé a los niños un amor al oficio y el gusto por un trabajo que es la expresión del ser; si se añade que este método proporciona al educador el mismo sentimiento de participación y de plenitud que ilumina el oficio del campesino y humaniza la tarea ingrata del pastor; si veo a los educadores que practican este método recobrar la vida y el entusiasmo, no tengo que ir más allá en mis informaciones; este método es bueno. [...] Será necesario, sobre todo, recordar a los padres y a los maestros que un educador que no siente gusto por su trabajo es un esclavo de su medio de sustento y que un esclavo no

> podría preparar hombres libres y audaces; que no podréis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; que no podréis prepararlos para la vida si no creéis en ella; que no podríais mostrar el camino si os habéis sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos".

Y, además de ese método, lo que toca a la personalidad del educador. Don Simón Rodríguez pedía un educador con estas características para hacerse cargo de un colegio en el cual se abrieran las puertas a los sectores populares:

1. Moralidad.
2. Espíritu social.
3. Conocimiento práctico y consumado de artes, de oficios y de ciencias naturales.
4. Conocimientos prácticos del pueblo.
5. Modales decentes.
6. Genio popular.
7. Juicio.
8. Comunicativo, para enseñar todo lo que sabe y en esta cualidad poner su amor propio, no en alucinar con sentencias propias o ajenas, y hacerse respetar por una ventaja que todos pueden tener si emplean su tiempo en estudiar.
9. De humor igual, para ser siempre el mismo con las gentes.
10. Sano, robusto y activo.
11. Debe tener ingenio, porque en muchísimas ocurrencias se verá con las dificultades a solas, y tendrá que apelar a sí mismo para vencerlas.
12. Desinteresado, prudente, aficionado a la invención y a los trabajos mecánicos, estudioso...

Y, en todo ello, aspiramos de nuestra parte a un educador que se construya en la comunicación. Para ello es necesario comunicarse por todos los medios posibles. En Mendoza, en la Universidad Nacional de Cuyo, hemos vivido una experiencia de construcción por la comunicación a través de lo que con Francisco Gutiérrez llamamos *texto paralelo.*

> “El acompañamiento del proceso mediante la redacción de un texto en el cual van siendo volcados los productos de las experiencias de aprendizaje. Esta idea no es novedosa. Es tan antigua como la pedagogía de Celestin Freinet, que data de los años veinte. Freinet quería que los educandos compusieran sus propios textos en los que pudieran expresar su visión de la vida, de su familia, de su contexto, de sus vivencias...
>
> Los textos son, en la inmensa mayoría de los casos, el eje de la enseñanza y, como tales, adquieren a menudo un carácter externo al estudiante, con formas impositivas, autoritarias. Están elaborados de tal manera que el interlocutor debe someterse a todas sus indicaciones: guías metodológicas, instruccionales, siempre en vistas a la asimilación de contenidos. No es causal el prestigio del texto, y de

> sus autores, en los sistemas educativos: se trata de algo que aparece nimbado de una autoridad, como si el saber estuviera en él y como si fuera la llave de acceso a la sabiduría. "

Hemos vivido con un grupo de colegas de la Universidad un proceso de comunicación centrado en la construcción del texto, en un construirse a través del trabajo discursivo.

Al respecto, escribimos con el equipo de la Especialización en Docencia Universitaria:

¿Es significativo un aprendizaje a través de la escritura? Desde ya el mero hecho de escribir no asegura nada de antemano. En algunas provincias de nuestro país las docentes de escuelas primarias han desarrollado un rechazo por lo escrito, porque buena parte de su vida útil se la lleva la tarea de llenar formularios, de responder a circulares y de salvar todo tipo de trampa burocrática. A esto se añade el peso de una tarea exigida a no pocos estudiantes: la de tomar apuntes de la palabra del docente para luego repetírsela del modo más textual posible. Estamos, en el caso de los apuntes, en el terreno del aprendizaje repetitivo, tan bien caracterizado por Ausubel. Por último: en tiempos como los presentes, de imágenes y de lenguajes mediados por la computadora, la escritura parece perder día a día la batalla frente a otros lenguajes más atractivos y más universalizados.

Sin embargo, esta Especialización ha centrado su aprendizaje en el texto paralelo, es decir, en la escritura de nada menos que de cuatro textos. Y estamos superando ya las trescientas personas que han terminado con toda la empresa, lo cual demuestra que la misma es posible.

¿Por qué puede ser significativo para una persona adulta dedicada a la educación utilizar la escritura como recurso fundamental de aprendizaje? Nuestra experiencia de lectura de más de 1500 textos paralelos nos ha permitido reconocer lo siguiente:

> El aprender a través de la escritura constituyó en la mayoría de los casos un aprendizaje que nadie había hecho y que tampoco habían puesto en práctica con sus estudiantes. Por supuesto que todo el mundo escribe, pero no siempre se lo hace involucrándose en la propia expresión, recogiendo experiencias personales, arriesgando puntos de vista, entrevistando a colegas, discutiendo con algún autor. El texto paralelo, lo saben ya ustedes a esta altura, no consiste en una memoria de un texto o en alguna monografía.
>
> La escritura requerida desde el punto de vista de la comunicación (hablar desde mí, hablar con alguien, hablar para alguien) como condición de estos textos, pide una manera diferente de ejercitarla. Se vuelve más íntima, necesita de momentos personales, en estos tiempos en que casi no tenemos un minuto para nosotros mismos se vuelve una práctica en la cual me siento bien conmigo mismo, en la cual me gratifico.

> La escritura pensada en función de un lector, hace que se espere también la palabra del otro y de esa manera se rompa de alguna forma la soledad del educador.

La escritura, entonces, no sólo como construcción de un texto, sino como construcción de uno mismo. Es que nos expresamos, y somos, a través de la obra, y el texto paralelo buscó siempre convertirse en una obra personal y a la vez ligada a los temas que corresponden al aprendizaje de la docencia universitaria.

A través de la escritura emerge la diferencia, en esa palabra escrita de manera morosa emerge un sello personal. La construcción del sujeto está íntimamente vinculada al hecho de constituirse en un sujeto de escritura. En el fondo uno habla en la escritura de manera autobiográfica.

Otra comprobación, la cuarta:

> La escritura puede dar lugar al aprendizaje significativo cuando permite la expresión de la propia experiencia y de las propias maneras de comunicar, cuando acerca la letra a la vida, cuando abre caminos a la construcción del propio discurso, cuando genera obra en el sentido de algo construido por mí en lo cual se juega lo mejor de mí mismo.

Construcción a través de la escritura significa un esfuerzo comunicacional en el que se va intercalando el esfuerzo de dirigirse a los demás y de buscar caminos de expresión personal.

Aprendizaje con los medios y materiales

Durante un tiempo ya demasiado largo se ha confundido la comunicación en el seno de la educación como algo relacionado sólo con los medios y materiales a utilizar en el aula. En realidad la confusión tiene algún fundamento: estos recursos son lo más tangible en el terreno de la comunicación, lo más visible en el sentido de tenerlos ahí y de usarlos como para comunicar algo. Ya vamos viendo que la cuestión es mucho más compleja, si tomamos en cuenta el conjunto de las instancias.

Para trabajar lo relativo a la comunicabilidad en este punto retomo un texto escrito hace dos años (*La enseñanza en la universidad*):

> Una de las preocupaciones más fuertes de este siglo, sobre todo a partir de los años 60, ha sido la de los medios de apoyo al aprendizaje. Pensemos en el más tradicional: el texto. Pero agreguemos a él todo lo trabajado con respecto a los recursos audiovisuales.
>
> De la mano de la tecnología educativa, los medios audiovisuales aparecieron en la década del 60 como la solución a todos los problemas de la educación. Gracias a ellos quedarían atrás el verbalismo y los viejos

métodos de la educación. No fue así, por supuesto, pero el reclamo para su incorporación crece año a año. Ni los medios ni los materiales son útiles de manera automática para promover y acompañar el aprendizaje por los siguientes motivos:

- ⇒ Es generalizada la falta de capacitación de los educadores para apropiarse del lenguaje de los medios y de sus posibilidades en favor de la educación.

- ⇒ El lenguaje de los medios suele ser colonizado por el de la escuela, con lo que pierden su riqueza expresiva para someterse a las viejas formas de pasar información de los textos impresos o del discurso oral en el aula.

- ⇒ Los materiales, fundamentalmente los impresos, no están orientados hacia el interlocutor, sino hacia la ciencia o hacia lo que podrían decir los especialistas en la materia. Ello hace que los interlocutores tengan serios problemas para acceder al grado de dificultad planteada por alguien incapaz de abrir puentes entre los conocimientos y experiencias anteriores y los nuevos, o bien se aburran terriblemente ante textos carentes de atractivo y de recursos de motivación.

- ⇒ La producción discursiva escrita y por imágenes de los educadores es en general muy pobre, a tal punto que se puede hablar de una verdadera cultura oral en el campo que nos ocupa.

Esto quedó claro en una investigación realizada a fines de la década del 70 en varios países de la región, cuando se evidenció la existencia de una verdadera parodia de apropiación de esas tecnologías para la educación.

La parodia consiste en creerse inserto en el desarrollo tecnológico cuando apenas si se están recibiendo algunas migajas, ya sea a través de objetos o de recursos metodológicos.

En el campo educativo esa parodia ha tenido muy graves consecuencias. La adopción refleja de medios audiovisuales produjo un enorme despilfarro de recursos y de tiempo.

Pero la parodia llega más lejos: se ha pensado insistentemente en que una vertiente de la tecnología puede solucionar todos los problemas que a ella conciernen. Es decir, con la incorporación de medios quedarían resueltas cuestiones metodológicas de la educación.

A fines de los 70 me tocó evaluar los materiales de una institución de alcance internacional, dedicados a los educadores del continente. Se trataba de audiovisuales, filminas e impresos producidos masivamente para su utilización en el aula. Encontré ejemplos como éste: una filmina dedicada a la reproducción humana, alrededor de 40 imágenes para más de treinta páginas a un espacio. Se pretendía que el maestro fuera leyendo al ritmo de

> cada imagen y para una de ellas había más de tres páginas... Ni idea, por parte de los autores, de lo que significan el ritmo audiovisual y el sostenimiento de la atención.
>
> No hay máquina que solucione la relación educativa. Cuando ésta carece de comunicabilidad, cuando se asienta en la ruptura y las lejanías, los medios no hacen más que incorporarse a esa situación.
>
> Nos detendremos, para ejemplificar esto último, en el texto. Los universitarios apoyan buena parte de su tarea en el pizarrón y en los impresos. El alumno a su vez toma apuntes y recorre las páginas de los materiales que se le indican.
>
> Veamos cómo podría ser un texto rico en mediación.
>
> Un texto lo suficientemente rico como para que el estudiante mantenga con él una relación dialógica, capaz de tomar en cuenta sus informaciones, conocimientos y experiencias.
>
> Un texto que favorezca el diálogo con el contexto, a fin de orientar al estudiante al intercambio de conocimientos y experiencias.
>
> Un texto que favorezca el diálogo del estudiante consigo mismo.
>
> Un texto que lleve a una mayor implicación del estudiante con el tema tratado.
>
> Y más aún, un texto que no se limite al desarrollo de contenidos, sino que ofrezca alternativas de aprendizaje, sugiera prácticas, oriente en la relación con el contexto, muestre caminos para aplicar, experimentar, interrogar, interactuar...

Hasta aquí la cita del trabajo mencionado. Lo que estamos planteando en este apartado es que se logra una mayor relación de aprendizaje cuando un material es elaborado jugando al máximo las posibilidades comunicacionales del lenguaje en que está armado el mensaje y del medio a través del cual se lo ofrece. Jugar de la manera más rica la riqueza expresiva de un lenguaje y comunicativa de un medio, constituye una manera de acercarse a los interlocutores y, por lo tanto, acompañar y promover el aprendizaje.

Las preguntas son, entonces: ¿de qué manera podemos promover el aprendizaje a través de los medios? ¿Cómo apoyarnos en ellos para enriquecer nuestras prácticas y, sobre todo, las de los estudiantes?

Porque el uso de los medios se inscribe de lleno en la concepción general del aprendizaje y en el modo de promoverlo. Poco y nada podremos esperar en esta línea de alguien que en el resto de sus actividades educativas se desentiende por completo de sus interlocutores para centrar toda práctica en su palabra y en la exigencia de devolver respuestas esperadas.

Apropiarse de los medios significa, en primer lugar, apropiarse de todos los recursos de la comunicación en favor de la educación. Sólo desde esto último es posible aquello.

Pero, además de los medios, nos queda un capítulo imposible de dejar de lado en el terreno de la educación en nuestro tiempo. Me refiero a las tecnologías, entendidas tanto como las que corresponden a la información y a la comunicación en general como al universo tecnológico en el que se insertan hoy todos los seres humanos y, por supuesto, educadores y estudiantes. Con Virginia Cívico preparamos un documento para la UNC, del cual extraigo lo que sigue:

Partimos de los siguientes problemas, en relación con la educación para la tecnología:

- ⇒ Se puede hablar, con las excepciones del caso, de analfabetismo tecnológico de estudiantes y docentes en todos los niveles y establecimientos educativos.

- ⇒ La característica más difundida con respecto a la tecnología es la de un consumo de productos tecnológicos y no de una comprensión, apropiación y uso de sus posibilidades.

- ⇒ Se vive en una sociedad de la información con gente que en general no está preparada para localizarla, procesarla y aplicarla a la solución de sus problemas cotidianos y laborales.

- ⇒ El sistema educativo, en todos sus niveles, no se ha apropiado de las posibilidades de la tecnología en general y de las nuevas tecnologías de la información en particular, para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

- ⇒ El sistema educativo no ha desarrollado una capacidad, ni en sus docentes ni en sus estudiantes, de incorporar tecnologías para la solución de necesidades, tomando en cuenta el entorno de cada establecimiento y las posibilidades de sus integrantes.

Proyecto educativo

Para considerar las relaciones entre tecnología y educación se debería proponer un *proyecto educativo*, en el sentido de abarcar para la educación en tecnología lo siguiente:

Sus acciones se enmarcan en el sistema educativo formal (desde el nivel inicial a la universidad) en todos sus niveles, y en el no formal, dentro del intento de llevar a la población oportunidades de educación permanente.

Sus principales actores son los educadores, los educandos, los distintos grupos sociales que necesitan y demandan tecnología para la solución de

sus problemas institucionales y personales, y los productores de tecnología orientada a la educación.

Sus líneas fundamentales se enmarcan en la concreción de una cultura tecnológica en todo el sistema educativo, la investigación para lograr ese propósito, la capacitación de educadores, la aplicación por parte de los educandos y de distintos grupos sociales de soluciones tecnológicas a problemas, la metodología de capacitación y la producción de tecnología en apoyo a la educación.

Su base de trabajo se centra en el intento de lograr una comprensión, apropiación y uso de la tecnología por parte de todos los actores sociales mencionados, en el horizonte del mejoramiento de la calidad de la educación y de la calidad de vida.

Para referirnos a un modelo pedagógico en la educación tecnológica necesitamos ponernos de acuerdo en los alcances de esta última. Al comienzo de este documento alertamos en relación con el viejo concepto de tecnología educativa, que llegó a abarcar toda la educación, porque se incluyeron en él los medios de comunicación, la gestión docente y las tecnologías sociales, en el sentido de que existen tecnologías de relación, de solución de problemas, entre otras tantas posibilidades.

Necesitamos centrar el análisis, para lo que proponemos las siguientes consideraciones:

1. Si todo es tecnología (de medios, de objetos, de la información, de gestión, de relaciones psicopedagógicas...) cometemos el error de asumir la educación en su conjunto desde ese concepto.

2. Otro riesgo es el de reducir el alcance a medios de comunicación o a las tecnologías de la información. Estos abarcan un espacio importante, pero no agotan la cuestión. Nos queda el mundo de la tecnología, encarnado en productos y en procesos que los explican.

3. Un tercer riesgo es pretender que a través de la lectura de lo tecnológico se podrá lograr una lectura en profundidad de la sociedad toda, dentro de un ideal concientizador que ha pasado por otras líneas de análisis en los últimos años

Frente a todo esto proponemos lo siguiente:

1. Lo tecnológico se especificará según el nivel del sistema educativo, desde la comprensión de cómo opera la tecnología y una inmersión a la cultura tecnológica, para pasar a la comprensión y la vivencia de tecnologías específicas relacionadas con la inserción de los estudiantes en el cambiante mundo laboral.

2. Un proyecto educativo para el área tecnológica no puede desligar la relación de la tecnología con la ética. Ello significa tomar en consideración

los alcances de las decisiones sobre adopción de tecnologías, sobre producción de las mismas, sobre innovaciones que puedan afectar la vida humana, entre otras tantas posibilidades.

3. En definitiva, un proyecto educativo para el área tecnológica apuesta al desarrollo del pensamiento, como la capacidad de ubicarse crítica y activamente en el propio contexto, en la cultura y en la sociedad en general.

A fin de hacer posible el proyecto educativo, es necesario considerar los siguientes elementos fundamentales:

- → el objeto tecnológico
- → materiales y recursos
- → procesos de diseño y elaboración
- → tecnologías de la información y de las comunicaciones
- → tecnologías de gestión
- → tecnología y sociedad
- → saberes que convergen en la tecnología

En esta tarea, el educando y el educador:

- ⇒ Observan, analizan y operan objetos tecnológicos.
- ⇒ Reconocen y utilizan materiales y recursos.
- ⇒ Conocen, reproducen y recrean procesos de diseño y elaboración.
- ⇒ Producen objetos tecnológicos.
- ⇒ Reflexionan sobre objetos tecnológicos, materiales, recursos y procesos de diseño y elaboración.
- ⇒ Reflexionan sobre el conocimiento necesario para la generación de tecnología.
- ⇒ Se apropian y utilizan tecnologías de la información y de las comunicaciones.
- ⇒ Se apropian y utilizan tecnologías de gestión.
- ⇒ Se apropian y utilizan saberes que convergen en la tecnología.
- ⇒ Desarrollan una capacidad de lectura en profundidad de los fenómenos y productos tecnológicos.
- ⇒ Evalúan objetos, procesos, fenómenos y usos.

De esta manera, abarcamos el saber hacer, el comprender, el uso y la lectura en profundidad.

Cuando hablamos de un modelo pedagógico, planteamos las siguientes reflexiones:

1. La pedagogía tiene por finalidad ofrecer recursos para dar sentido y sostener la tarea de promover y acompañar el aprendizaje.

2. Un modelo pedagógico en la educación tecnológica tiene por finalidad dar sentido y sostener la tarea de promover y acompañar el aprendizaje del

mundo de los productos, de sus procesos, de los medios de comunicación, de las tecnologías de la información y de la lectura en profundidad de fenómenos y productos tecnológicos.

3. Entendemos el aprendizaje como la apropiación de las posibilidades de la cultura y de uno mismo. En el campo que nos ocupa, hablamos de apropiación de las posibilidades de la tecnología, en sus vertientes de productos y de procesos, de recursos y de medios, de información y de técnicas de lectura en profundidad.

4. La pregunta central: ¿qué significa promover y acompañar la apropiación de las posibilidades de la tecnología, tal como la venimos caracterizando? Un modelo pedagógico debiera estar estructurado de manera tal de acompañar y promover esa apropiación. Para ello nos toca revisar los principales elementos del modelo: la concepción de la pedagogía, la institución, los educadores, los estudiantes, los recursos tecnológicos, la tecnología en la sociedad.

5. La apropiación de las posibilidades de la tecnología no se concreta en un modelo pedagógico basado en la transmisión de información. Nos resulta contraproducente hablar de "enseñanza de la tecnología" en el tradicional sentido del término "enseñanza". En primer lugar, porque no hay nadie que no esté viviendo ya lo tecnológico en su vida cotidiana; en segundo porque se trata de recuperar esas experiencias para reflexionar sobre ellas y para pasar de un consumo tecnológico a una comprensión del fenómeno y de los productos; en tercero, porque no es con transmisión de información como se fomenta el saber hacer tecnológico y la comprensión de sus procesos. Partimos, pues, de la necesidad de un modelo interactivo, rico en relaciones humanas y en contactos con productos y procesos tecnológicos, a fin de lograr por una parte la capacidad de observación y comprensión del fenómeno y del objeto tecnológico, y por otra la capacidad de generar objetos para atender a necesidades. De esta manera, podemos decir que la tecnología *no se enseña, sino* que se aprende a partir de experiencias.

6. Si queremos pasar de la *enseñanza* de la tecnología a un proceso interactivo en torno a ella, nos toca salir del esquema de la institución cerrada sobre sí misma y apoyada sólo en textos y en la palabra del maestro. La tarea de promover y acompañar la apropiación de lo tecnológico supone formas dinámicas de relación con el contexto, tanto para incorporar los productos a las aulas como para salir a espacios donde éstos adquieren sentido por su uso. La institución abierta a lo tecnológico es, en realidad, una institución abierta a la vida social, con toda su complejidad y su belleza.

7. ¿Qué tipo de educador queremos para apoyar la apropiación de lo tecnológico? En primer término alguien que se haya apropiado de lo tecnológico. No se puede enseñar lo que no se conoce y lo que no se comprende. Pero, además, no se puede enseñar lo que no es considerado digno de enseñar, dicho esto en el sentido de concebir la tecnología como

un objeto y un espacio de aprendizaje precioso para los estudiantes. Una mirada ingenua sobre este mundo sostenido por la tecnología no es válida para apoyar desde ella la tarea de los estudiantes.

En segundo término, alguien con capacidad de interacción con los niños. Como no se trata de enseñar tecnología, sino de acompañar y promover su apropiación, requerimos de un pedagogo dispuesto a recuperar las experiencias de los niños, a salir al contexto, a buscar en distintos horizontes tecnológicos, a favorecer la creación de productos y la lectura de los mismos. Alguien con capacidad de planificar cuidadosamente las prácticas en relación con la tecnología

8. Nos corresponde desmitificar el alcance de los *recursos tecnológicos*. Corremos el riesgo de pensar en la imposibilidad de apropiación si no se cuenta con tecnología de punta. El *saber hacer* va desde el uso de materiales tan comunes como las maderas, la tierra y los metales hasta una computadora de última generación. La inventiva se practica sobre los recursos disponibles y no sobre los soñados para desarrollarla. De todas maneras, el modelo pedagógico orientado en esta dirección comprende la disponibilidad de recursos para realizar *experiencias tecnológicas* para lo que es necesario incorporar los recursos que aseguren un mejor desarrollo del conocimiento y del pensamiento a través de los instrumentos adecuados.

9. La educación tecnológica se hace siempre de cara al futuro. La comprensión y la apropiación de las posibilidades de esta área requieren de un ejercicio constante de prospectiva. Se trata de analizar y prever las consecuencias de las acciones propias y ajenas en este terreno y de las posibilidades de innovar y de resolver necesidades y demandas personales y sociales.

10. La tecnología en la sociedad constituye el acervo más importante para el aprendizaje que pretendemos. En efecto, son ya casi infinitos los productos que sirven para mediar las acciones humanas y es posible aprender de ellos en relación con prácticamente todas las actividades. Se trata, por supuesto, de una selección y programación cuidadosa de los recursos a utilizar, a fin de no desbordarnos en todas direcciones.

Lo que está en juego aquí es no sólo el aprendizaje a lograr, sino el rescate de los conocimientos previos para aprovecharlos en el proceso. Nacemos y crecemos en un ambiente tecnológico, con relación al cual vivimos en primer lugar un aprendizaje informal que, con sus limitaciones, nos asegura ciertas formas de utilización, relación y apropiación. En una tarea educativa sistemática es necesario ir más allá, pero siempre sobre esa base.

El aprendizaje con el grupo

En este punto no tendríamos nada que agregar. Los grupos aparecen como *la instancia* de comunicación y se ha apostado, y se apuesta, mucho a ellos para transformar las relaciones basadas en el autoritarismo. El modelo de taller constituye toda una invitación al cambio en el ámbito de la educación. Para nosotros es así hasta las últimas consecuencias. Sin interlocución, dentro de una opción por un modelo interactivo, no hay aprendizaje en el sentido en que lo anhelamos, es decir, como apropiación, como construcción.

Pero también es cierto que aparecen los riesgos de la ilusión de aprendizaje en la instancia grupal. Hemos denunciado esto con fuerza en un texto escrito en colaboración con Francisco Gutiérrez Pérez (*Mediación pedagógica para la educación popular*):

> "El tallerismo está destruyendo la educación popular". Esta frase, pronunciada en un taller por un educador popular, sintetiza todo un proceso de deterioro de un riquísimo sistema de trabajo. Nos referimos a la labor grupal de interaprendizaje.
>
> Dicho deterioro se aprecia cada vez más en lo siguiente:
>
> → Improductividad
> → verbalización forzada
> → mecanización de las dinámicas
> → activismo
>
> *Improductividad* porque los talleres están concebidos la mayor parte de las veces en función de sí mismos. Hay separación clara entre ellos y la vida cotidiana. En todo caso se llega a propuestas en los papelógrafos y otros medios verbales, pero la práctica cotidiana queda a menudo afuera.
>
> ¿Cómo lograr que esa productividad interna se proyecte más allá de los límites del taller? Toca aclarar qué entendemos por productividad. En sentido pedagógico, ella significa el aprendizaje y, en este caso, el interaprendizaje.
>
> Si la productividad se valora por lo aprendido, la pregunta obligada es ¿qué se aprende en el trabajo grupal?
>
> → se aprenden y amplían contenidos
> → se conoce
> → se aprenden experiencias ajenas
> → se aprende tolerancia, respeto por la palabra del otro
> → se aprende a escuchar
> → se aprende a consensuar
> → se aprende a resolver problemas, a buscar alternativas
> → se aprende a pensar futuro
> → se aprende a expresarse.

Es en ese sentido que hablamos de productividad pedagógica, porque si lo aprendido en el grupo se va proyectando a la vida cotidiana, es decir a un enfrentamiento de la incertidumbre, a un ir de lo inmediato a lo mediato, a las rutinas y los hábitos, a la solidaridad; el aprendizaje, y por lo tanto la labor grupal, tienen sentido.

Todo ello no puede lograrse a través de la *verbalización forzada*. No se trata de hablar por hablar ni de que alguien sea violentado a decir *su* palabra. El silencio es mucho más significativo en ciertas personas que la locuacidad, y se aprende también en silencio. El hecho de decir la palabra, tiene su tiempo, su momento, su ambiente, su ritmo. Nadie, ni ninguna dinámica ni ningún diseño o guión, puede predecir cómo se dará esa palabra.

Las *dinámicas* han venido a suplir todo lo que el grupo puede dar en sentido pedagógico. La generalización de éstas en el contexto latinoamericano, ha llevado incluso a identificarlas con la educación popular.

Estandarizadas e institucionalizadas, las dinámicas pueden llegar a sustituir la creatividad del grupo y de los educadores populares. No hace falta imaginar formas nuevas de comunicarse, basta recurrir a la página tal de tal manual.

No se trata de que el grupo no se dinamice. Toda dinamicidad es inherente al mismo y a su educador. De ahí la importancia de saber generar dinámicas de la propia temática desarrollada en el taller. Las dinámicas son también una forma de mediación, pero cuando se las cataloga e impone se vuelven antipedagógicas, es decir, no sirven para promover el aprendizaje.

Nos referimos con esa cita a la tensión interna de un grupo, en el hermoso sentido del término, cuando en el mismo no decaen ni el interés ni el entusiasmo por un tema, ni tampoco la pasión por el encuentro y la aventura de construir juntos. Pero todo esto no se logra por el mero hecho de juntar a los estudiantes y pedirles que actúen juntos. Como la práctica grupal está en la educación en función del aprendizaje, si el mismo no se produce, se frustra o se crea la ilusión de que se está produciendo, es necesaria una previsión y una puesta en juego de la comunicabilidad en esta instancia.

Retomemos lo dicho más arriba para caracterizar el valor del grupo para el aprendizaje:

- → se aprenden y amplían contenidos
- → se conoce
- → se aprenden experiencias ajenas
- → se aprende tolerancia, respeto por la palabra del otro
- → se aprende a escuchar
- → se aprende a consensuar
- → se aprende a resolver problemas, a buscar alternativas
- → se aprende a pensar futuro
- → se aprende a expresarse.

Para lograr todo eso, o al menos parte, no es posible pedirle al grupo que madure solo, abandonado por la institución y por el educador. Tal orientación consiste en una presencia: el educador forma parte del grupo, interactúa, ofrece materiales, analiza posibilidades de acción en el contexto, revisa resultados, propone opciones metodológicas, advierte cuando todo se va concentrando en unas pocas voces que terminan por invadir a las demás. Y, sobre todo, trata de centrar en todo momento la práctica grupal hacia su sentido en el terreno de la educación: el aprendizaje.

Ya hemos aludido anteriormente a los riesgos del concepto de "consigna" para proponer caminos de aprendizaje. Para evitarlos hemos preferido hablar de "prácticas de aprendizaje". Si una práctica no aparece bien formulada, si no hay puentes desde ella hacia los destinatarios, se puede perder el rumbo y no saber bien cómo resolverla.

La comunicabilidad hacia la tarea grupal comienza desde la formulación misma de la práctica. No es lo mismo ordenar: "lea", "formule", "investigue", que dedicar una página completa a explicar el sentido de la práctica, cómo se la podrá realizar, qué resultados se esperan y cómo se los comunicará.

Demos ejemplos:

> Para profundizar en el concepto de pedagogía, reunirse en grupos, analizar la bibliografía y sacar conclusiones.

Esta es la formulación dentro del esquema de consignas. Veamos otra alternativa.

> Hemos trabajado hasta aquí lo que significa la pedagogía desde el punto de vista de su sentido para el educador. Como vimos, éste no tiene sólo la función de promover y acompañar el aprendizaje, sino también el derecho de lograrse como persona en su tarea de educador. En torno a esto hay distintas posturas, diferentes perspectivas pedagógicas que se refieren a la labor docente de diverso modo. En algunas veremos lo que se ha denominado el "apostolado del educador", en otras la función de este último como transformador de la sociedad, en otras como tecnólogo, en otras como un encargado de mantener el orden.
>
> En la bibliografía que les ponemos a disposición encontrarán ustedes representantes de esas propuestas. ¿Podrían hacer primero una lectura completa de manera individual para tener una idea de lo que se plantea en cada caso? ¿Podrían, también individualmente, seleccionar una de las alternativas que consideren válida y argumentar a favor de ella? En este caso, si es necesario ampliar el conocimiento del autor pueden recurrir a la bibliografía general del programa o a mí. ¿Podría cada uno armar por escrito la defensa de esas ideas?
>
> Una vez que se haya dado ese paso, ¿podrían volver al seno del grupo e identificar a los compañeros que optaron por un mismo autor? Vendrá

entonces el momento de integrar lo hecho de manera individual y de tratar de llegar a acuerdos mínimos para una presentación a todo el grupo. Una vez realizada esta última estaremos en situación de lograr un informe general que comprenda todos los puntos de vista y lo esencial de los argumentos en favor de ellos. No buscamos "ganarle" a alguien con contra-argumentos, sino profundizar lo más posible en los fundamentos y las motivaciones de cada uno.

Como hemos venido comprobando en prácticas anteriores, lo más importante de un trabajo grupal es su comunicación. Veamos cómo se las ingenian ustedes para comunicar lo logrado en su tarea al resto de los compañeros y, en algún momento, al resto de la escuela.

Una comunicación de este tipo requiere en primer lugar el trabajo grupal para comprender el alcance de lo que se pide. Sólo cuando esto se ha logrado se abren todas las otras vías de acción en las cuales se van combinando lo individual y lo colectivo.

Los grupos, entonces, no nacen por generación espontánea, sino que se van construyendo mediante una adecuada y constante orientación. Si esta falta, es probable que, de todas maneras, se avance algo, pero asoma así la improductividad.

La pasión y la tensión del trabajo grupal la comunican la institución y el educador. No es que los niños y jóvenes no pongan lo suyo. Sabemos que sin su entusiasmo no podemos llegar a ninguna parte. De acuerdo. Pero una institución con tendencia entrópica generará grupos entrópicos, sin deseos de jugarse con todo el impulso y la alegría. Igual vale esto para el educador.

La labor de conducción grupal es delicada: de un lado acecha la tentación del control total a través de las consignas y de formas veladas o abiertas de amenaza (por ejemplo, ver quiénes han colaborado más y quiénes menos), y de otro el abandono (el grupo anda a la deriva, sin orientación, y se lo "corrige" -terrible palabra esta: corrección, correcto, correccional, corregible, incorregible...-) de acuerdo con el documento final, sin saber ni siquiera los nombres de quienes lo integraron.

Entre el control y el abandono se abre toda la gama de posibilidades para el acompañamiento y los incentivos a una labor en la cual se aprende durante el proceso y en la generación del producto. Mayor gasto de energía para lograr esto, seguimiento de lo que va sucediendo en el aula y fuera de ella con esos seres que comprometen su esfuerzo para comunicarse y construirse en la interacción.

El aprendizaje con el contexto

Vastedad de significados abarca la expresión *contexto*, desde lo más inmediato hasta el límite más lejano de las interdeterminaciones sociales; de horizonte en

horizonte, y más en este mundo que pretende ser globalizado, podemos ir a dar al contexto más lejano desde el cual de alguna manera nos están influyendo.

En el contexto están quienes pueblan y dan sentido a nuestra vida cotidiana, están los medios de comunicación, el barrio, los itinerarios que recorremos para nuestro trabajo, los espacios de nuestro trabajo, el pueblo o la ciudad de la cual formamos parte, los ámbitos públicos y privados, los lugares de encuentro y los más anónimos, los "no lugares", los millares de millares de objetos que pueblan la vida humana, los pocos retazos de naturaleza que van quedando en las grandes urbes...

Y bien, frente a semejante complejidad hemos escrito con Francisco Gutiérrez:

El contexto educa.

Y podemos añadir:

Con el contexto se aprende.

O, con más fuerza:

El contexto es nuestra principal fuente de aprendizaje.

Primero porque de él dependen nuestra supervivencia (y la de la especie humana desde hace miles de años), nuestra adquisición del lenguaje, nuestras maneras de significar y de relacionarnos, de percibir y de soñar. El contexto *nos va construyendo* de una forma de la cual difícilmente saldremos en toda la existencia.

Retomo un texto sobre las palabras que incluí en el libro *La vida cotidiana, fuente de producción radiofónica*.

> "Emergemos al ser por el lenguaje. Desde la cuna, nos vamos entretejiendo como humanos en una relación íntima con las palabras y los gestos. Todo nos habla y no cesamos de aprender significados, todo nos llama con palabras y gestos. Nada más ni nada menos, estamos en medio de la palabra y estamos constituidos profundamente por ella.
>
> Pero las palabras son el rostro del otro, y pueden ser terribles, cargadas de violencia, o dulces como las primeras mieles. Y también pueden ser pobres, apenas balbuceos vacíos, estrechos, incapaces de abrirnos al mundo. No tenemos otra apertura al mundo que la mirada, la caricia y la palabra. Cuando ellas se cierran apenas si nos asomamos a un espacio infinito.
>
> Recuerdo el Popol Vuh, aquello de los hombres que veían demasiado lejos y fueron condenados por los dioses a la condición humana, a ver sólo de cerca. Si a esa cercanía le sumamos la estrechez del lenguaje, la caricia y la mirada, poco nos queda como camino a la humanización. ¿Qué es ésta sino el intento de ampliar ese horizonte demasiado cercano? ¿Qué ha sido sino el incesante esfuerzo por mirar y sentir más allá de tanta cercanía?

> Las palabras nos acunan o se nos clavan como agujas, ríen o nos muestran muecas terribles, descorren horizontes o cierran todos los accesos a los demás. ¡Ay de quienes crecen entre palabras como lanzas! ¡Ay de quienes son acunados por la violencia! ¡Ay de quienes son condenados a estrellarse de por vida contra un universo oscuro de palabras! ¡Ay de quienes resultan habitados por palabras salvajes, opacas, densas como la lava profunda de un volcán!
>
> Las palabras no son las cosas, decía el viejo Platón, pero nos permiten ir hacia ellas. Y hacia nosotros mismos, supimos más tarde, y hacia el otro, ese horizonte de posibilidad humana contra el que puedes golpearte como contra piedras o llenarte de luz como contra arcoiris. Eres aquello que te habita. Nada más. A favor o en contra te revolverás durante todos tus días contra ese muro o ese arcoiris internos.
>
> No hay escapatoria. Cuando emerges a la luz, te reciben las palabras, las miradas y las caricias, son ellas quienes te constituyen el ser, quienes deciden lo que serás, aún como rebeldía, como intento de sacártelas de adentro.
>
> Mirada, caricia, palabra, son una conquista, son parte de un difícil proceso de humanización que por momentos aparece cada vez más lejano. Accedemos al ser a través de ellas, nos niegan el ser cuando faltan, cuando se vuelven muro, golpe, lanza.
>
> Los dioses nos condenaron a mirar de cerca, pero ha sido tarea nuestra el reducir aun más la mirada. A nadie lo condenan a mirar tan de cerca, sólo obra nuestra habrá sido, sólo un empecinamiento en horizontes de asfixia. Y para ello la terca violencia, porque todo cierre de tu humanización es violencia, venga de donde venga. Son violencia la mirada muro, el golpe, la palabra lanza.
>
> Pobrecitos cuerpos atravesados desde niños por la palabra lanza, pobrecitas heridas que jamás cerrarán, pobrecitas llagas abiertas a cualquier viento, a cualquier mirada. Larva precaria el hombre, cualquier brisa lo daña, y las palabras son la primera brisa para la piel, brisa que arrulla o muerde, que se desliza como una caricia, y penetra como ella, o se clava, espinuda, sarcástica, desgarradora de carne."

Sabemos todo lo que el contexto pesa sobre la vida de nuestros estudiantes y sobre la escuela, sabemos lo que significan la fatiga crónica de los niños, la falta de alimentos, la violencia, el abandono, la pérdida de referentes, la precariedad cotidiana. Y también conocemos lo que significan una contención adecuada, un abrigo, un espacio de cariño y de relación rico en interacciones y en alegría.

El contexto nos marca profundamente, nos entreteje de alguna manera lo más íntimo de nuestro ser.

Por ello, el contexto comunica siempre y por todos los lenguajes. Es nuestra fuente privilegiada de relación. Retomemos, para profundizar en esto, un fragmento de las *Cartas a quien pretende enseñar*, de Paulo Freire:

> "...subrayar la importancia de la *relación* en todo lo que hacemos en nuestra experiencia existencial en cuanto experiencia social e histórica. La importancia de la relación entre las cosas, de los objetos entre sí, de las palabras entre ellas en la composición de las frases y de éstas entre sí en la estructura del texto. La importancia de las relaciones entre las personas, de la manera como se unen -la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo o la discriminación subrepticia o abierta-. Las relaciones entre educandos y educadoras, entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles. (...)
>
> Creo que una de las afirmaciones que es preciso hacer es que la relación en sí, ya sea en el mundo animado o en el inanimado, es una condición fundamental de la propia vida y de la vida con su contrario."

Instancia privilegiada, necesitamos reflexionar sobre ella para aprovecharla como un recurso precioso para promover y acompañar el aprendizaje que nos proponemos desde la educación.

En primer lugar el contexto y la escuela. Traerlo a ella, reflejarlo en ella, utilizarlo en ella como recursos de aprendizaje.

Hemos tenido una experiencia en ese sentido, con relación a los medios masivos de comunicación. En 1994 participamos en un proceso de capacitación de más de 800 maestros mendocinos en el uso de la televisión comercial en el aula. Lo primero que se planteó, como necesidad fundamental, fue que los educadores conocieran la televisión, porque pudimos comprobar que una cosa es ser usuario del medio y otra es conocerlo en sus claves comunicativas y en sus mensajes centrales.

Podemos sintetizar eso así:

> No se puede utilizar el contexto como recurso para el aprendizaje si no se lo conoce y, sobre todo, si el educador no lo conoce.

Trajimos los programas al aula sólo cuando ese proceso se había cumplido, no antes, porque de lo contrario hubiéramos replicado en el espacio de la escuela el consumo ingenuo que se vive a diario en la casa.

Lo mismo sucede para cualquier otro elemento del contexto. Si pido, por ejemplo, recuperar los oficios de la zona, algo deberé conocer como educador e institución de los mismos. Si intentamos recrear el pasado, éste tendrá que haber sido apropiado previamente por quienes buscan orientar esa tarea.

El aprendizaje con uno mismo

La preocupación por los contenidos, que no ha desaparecido ni tiene por qué hacerlo, ha llevado a considerar que todo lo *aprendible* está fuera de nosotros, como una oferta de la ciencia, del discurso escolar, del educador y de los textos. Esto se mantiene para cualquier edad. Los niños porque apenas si vienen asomando a la vida, los adolescentes porque se enfrentan a formulaciones científicas más complicadas, los universitarios porque tienen por delante todo el acervo de las diferentes disciplinas... E incluso en la educación de adultos se cae en este intento de ofrecer todo desde afuera.

Contenidismo, de un lado, pero del otro uno no menos riesgoso para el aprendizaje: el populismo: todo lo sabes, no hay más que sacarlo a la superficie, nada tengo yo, ni nadie, que enseñarte, todo lo podrás construir solo o con los de tu condición.

Esta percepción, inaugurada por el viejo Platón en aquel diálogo, el Teeteto, en el cual un esclavo descubre principios matemáticos *hábilmente* interrogado por Sócrates, tiene consecuencias desastrosas para el aprendizaje como lo han demostrado no pocas experiencias en el terreno de la educación popular. Se trata de una sobrevaloración de la experiencia del estudiante, como si ella bastara para llenar todos los huecos de información y de formación que se van produciendo en la vida de cualquiera.

Negación, pues, de la propia experiencia y de la propia información acumulada y sobrevaloración de las mismas, constituyen los dos extremos que suelen darse en la educación, cualquiera sea su nivel.

En este apartado nos ocupamos de la negación de la posibilidad del aprendizaje consigo mismo. Aclaremos primero este concepto, tomando en consideración un texto que escribimos en 1993, *Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*.

> Toda persona que se incorpora a un proceso de educación popular, viene a nosotros con su ser, con una historia, con un lenguaje, con experiencias hermosas y dolorosas, con incertidumbres, muchas incertidumbres, y sueños, con una percepción de su presente y una primera mirada hacia su futuro... Pensamos que *todo eso* puede ser un maravilloso recurso para el aprendizaje.
>
> *Todo eso* significa el *consigo mismo*. Muchas instituciones, docentes y textos, *hacen tabla rasa* del ser de quienes vienen a ellos a educarse, esto es, prescinden de ese ser.
>
> Terrible contrasentido: ¿cómo pedirle a alguien que prescinda de su ser, de sí mismo, a la hora de aprender? ¿No se facilitará mucho más esto último, si se le pide que involucre todo su ser?
>
> El aprendizaje consigo mismo significa tomarse como punto de referencia fundamental, interrogar las propias experiencias, el propio pasado, las maneras de percibir y de juzgar, los temores y las incertidumbres, las

fuentes de alegría y de tristeza, el modo de ver el futuro y de verse en el futuro.

Nos referimos a recursos tan elementales como poner de por medio el propio cuerpo para estudiar algunos conceptos de la física o de la biología; como recuperar del tesoro de la memoria los espacios cotidianos a fin de avanzar en una reflexión geográfica; como esbozar la historia personal, para introducirse en la historia de otro hombre; como referirse a alguna enfermedad de la niñez para pasar de ella a la discusión sobre determinados problemas sociales; como comparar la percepción individual de un grupo o de una profesión, con la de otros compañeros... Y tantas otras riquísimas posibilidades.

No están ausentes de esta tarea ni el educador, ni la institución. Porque hay maneras espontáneas de relacionarse consigo mismo (las cuales pueden ser buenas o llenas de malos entendidos) y hay formas de trabajar el propio ser con un sentido pedagógico.

Esas líneas están dedicadas a la educación popular, pero valen para cualquier otro plano de la educación. La cuestión de la autoestima aparece una y otra vez en los escritos y las propuestas de revertir maneras de llevar la enseñanza y el aprendizaje. Quien carece de autoestima, quien la ha venido perdiendo, se ha (o ha sido) des-estimado. Des-estimarse a uno mismo en el aprendizaje es terrible, porque pareciera que todo viene forzado desde afuera, como si uno no pudiera recuperar el pasado, recuperarse en sus capacidades y sus debilidades, en sus aspiraciones y en sus frustraciones, como si uno no pudiera re-valorizar lo propio, re-valorizarse en lo más valioso para cada quien: la propia existencia.

¿Cómo jugar la comunicabilidad en esa dirección? Luego de años, décadas incluso, de des-estima, no se le puede ordenar a alguien que se comunique consigo mismo, a través de consignas como: revalorice su experiencia, busque en su memoria un ejemplo, recuerde algo similar...

Hay todo un camino de recuperación de lo propio que requiere de un delicado proceso. Tengo presente una experiencia personal fallida en ese sentido, la cual me llevó a reformular una propuesta de trabajo consigo mismo.

Comienzo por la reformulación para luego explicar cómo se procedió en la práctica fallida:

Del diccionario a la vida

Supongamos tres términos:

Casa Padre Niñez

Se los escribe en la pizarra y se pide a los estudiantes que los definan, sin ofrecer mayores precisiones. Cada uno aportará (al menos ha sucedido así una y otra vez en nuestra práctica) propuestas cercanas al diccionario: casa, lugar para vivir, alojamiento, sitio donde vive una familia, construcción

con habitaciones, cocina y baño...; padre: progenitor, jefe de la familia, sostén del hogar...; niñez: período de la vida, etapa de la existencia desde el nacimiento hasta los 13 años, etapa del desarrollo...

Una vez registrada esa información, se pide una segunda práctica, basada en lo siguiente:

Mi casa Mi padre Mi niñez

Ahora toca elegir una de las posibilidades y decir algo de ella. El cambio es muy grande. Afloran recuerdos, descripciones, anécdotas, y el discurso se aleja de las definiciones para estructurarse a la manera de un relato. Hemos pasado del diccionario a la vida.

La comparación con el grupo entre uno y otro registro, abre el camino para reflexionar sobre el uso de las palabras en determinadas situaciones.

Los términos seleccionados son sólo indicativos. Pueden variar según la perspectiva de la respectiva disciplina. Y puede jugarse con otras posibilidades: ¿cómo define tierra un productor agrícola? ¿Qué sentido tiene la palabra niñez para un niño de la calle? Es decir, es posible jugar con el diccionario y la vida en el terreno de la percepción individual o bien mediante la búsqueda de otras percepciones.

Para llegar a la formulación de una práctica como ésa, en la cual está en juego el *consigo mismo*, pasé por una experiencia que significó una suerte de violencia a los estudiantes. La propuse por primera vez a un grupo de educadores centroamericanos durante un taller realizado en San José de Costa Rica. El propósito era el mismo, sólo que presenté una única opción:

Padre.

En la primera parte de la práctica no hubo problemas, porque estábamos todavía en el terreno del diccionario. Pero cuando se agregó:

Mi padre

las cosas cambiaron. Una sola opción cerraba las posibilidades de escapar del tema. Porque para algunos la relación había sido maravillosa, para otros de violencia, para otros se trataba de una ausencia. No terminamos el ejercicio como estaba previsto, sino con una reflexión sobre lo cuidadoso que debe ser un educador cuando se asoma más allá del umbral de sus estudiantes. Por eso decidí abrirlo a las tres posibilidades:

Casa Padre Niñez

Así se dan opciones y cada quien tiene la libertad de mostrar, y de mostrarse, hasta donde lo considera necesario.

No hay manera de pedirle a alguien que ponga su consigo mismo en función del aprendizaje si primero se lo invade y se lo violenta. Estamos en una tarea delicada en la cual la posibilidad de la comunicabilidad se juega en los más pequeños detalles. Nunca como aquí es necesario retomar todo lo relativo al respeto por el otro y a la capacidad de empatía y de colocarse en su lugar para construir desde él esa reapropiación de lo que se es y se puede ofrecer al enriquecimiento del aprendizaje.

Aprender a comunicarse y comunicar, entonces.

Daniel Prieto Castillo
Mendoza, Septiembre de 1997