Este análisis se centra en el hecho educativo, en tanto proceso en el que alguien se construye desde la enseñanza o el aprendizaje, y se apropia del mundo o de sí mismo. El mismo se puede desarrollar a través de ejercer una violencia abierta o sutil, o bien en una relación comunicativa y humana. En este sentido, este texto se ocupa de una cuestión central: la pedagogía universitaria como aprendizaje imprescindible a fin de eliminar la violencia de las aulas. Asimismo, se pregunta por la función de la comunicación en el ámbito de la educación, reflexionando acerca del sentido del acto educativo.

NOTAS SOBRE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA

Presentación

Nuestro caminar por la Universidad tiene ya algunas décadas, desde el comienzo de los estudios en los 60 hasta el actual trabajo en calidad de Secretario Académico de la Universidad Nacional de Cuyo, pasando por un itinerario casi ininterrumpido a lo largo de 20 años por distintos países de la región.

Vale la pena una breve síntesis: en Ecuador, desde CIESPAL, me tocó trabajar con una oferta de cursos, seminarios y talleres relacionados con temas de comunicación y educación. Los dos de mayor demanda por parte de las universidades fueron desde 1983 a 1987 el de Análisis de Mensajes y el de Diseño Curricular. La preocupación de los educadores por el currículum en general y por su forma de trabajo con los estudiantes, aparecía con fuerza en distintos puntos de nuestra América Latina.

En 1989, y durante cinco años, tuve oportunidad de coordinar en Guatemala dos sistemas a distancia. Uno en la Universidad Rafael Landívar, dedicado a los estudiantes del interior de ese complejo país, y otro en la Universidad San Carlos de Guatemala, dedicado a la capacitación y actualización de sus educadores en docencia y en investigación.

De ambas experiencias nació la propuesta de la *mediación pedagógica*, que desarrollamos con Francisco Gutiérrez en dos libros: *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa* y *Mediación pedagógica de la educación popular*.

Con esa metodología asesoramos o coordinamos proyectos en relación con universidades, ministerios de educación y organismos internacionales como UNICEF y UNESCO. La demanda por esos temas no deja de crecer. En Colombia publiqué el año pasado un texto sobre *Mediación pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación*.

En la Universidad Nacional de Cuyo nos toca coordinar una Especialización en Docencia Universitaria, en la que participan en la actualidad alrededor de seiscientos educadores. La preocupación central es la pedagogía universitaria

como un aprendizaje imprescindible para los profesores de las casas de altos estudios.

Las páginas que siguen son el fruto de lecturas, reflexiones y, sobre todo, del interaprendizaje con colegas y estudiantes en diferentes establecimientos de nuestra variada y querida geografía.

La antigua discusión

Recuerdo una experiencia en Guatemala, en la Universidad Rafael Landívar. Trabajábamos en un curso para docentes de los dos primeros años, con el propósito de insistir en que la mejor gente de una carrera debe estar en ese período, porque es en él cuando se forma en lo fundamental el estudiante. Un colega cuestionó el concepto central, pedagogía, con el argumento etimológico. ¿Cómo es posible que sigamos utilizando ese término para nuestros claustros, cuando el mismo alude al arte de conducir a los niños?

Se produjo una larga discusión y no sé si pudimos llegar a un acuerdo. Surgió incluso el concepto de *andragogía*, que pretende referirse al adulto (aunque, ya que con etimologías andamos, la raíz de tal término tiene sus bemoles, porque alude al macho, al que engendra, y nos queda fuera la mujer...).

Prefiero hacer caso omiso de la discusión etimológica e insistir en el concepto de pedagogía. ¿Es tan radicalmente distinta la educación de un niño o niña de la de un adulto? En principio parece que sí. No es lo mismo enseñar a escribir que enseñar astrofísica. Para los pequeños hacen falta todos esos métodos y esas mediaciones de las cuales nos encanta hablar, para los adultos universitarios los caminos son muy otros.

Pero si leemos la pedagogía desde el ángulo de las relaciones entre seres humanos, la palabra adquiere otro significado. La cuestión no pasa por la conducción de niños o adultos, *sino por las constantes que en cualquier proceso de tal naturaleza se registran.*

> En todo acto educativo hay seres humanos, sea en la interacción directa o a través de mediaciones discursivas e instrumentales. Y en toda relación son posibles la violencia, la humillación, la burla, el maltrato en suma, o bien el interaprendizaje, el reconocimiento de las diferencias, la cooperación, la amistad, el encuentro en suma.

Me interesa la pedagogía desde esa óptica, y no desde el intento de construir una ciencia omniabarcante de la educación o de reconocerle sólo valor para ocuparse de los niños.

Centramos nuestro análisis en el hecho educativo. En este último alguien de alguna manera se construye, desde la enseñanza o desde el aprendizaje, se apropia del mundo o de sí mismo. Y para ello lo hace a través de una violencia que ejerce o se le ejerce (abierta o sutil), o bien en una relación humana rica en comunicación.

Toda educación, sea de niños, adolescentes, adultos o ancianos, se orienta a la construcción y la apropiación. Es ésa la clave de un hecho educativo.

> No se trata, entonces, de la distancia entre las primeras letras y la astrofísica, sino de cómo colaboramos en esa apropiación, de cómo se resuelve la relación humana que la posibilita o la malogra. Está en juego aquí el sentido y no si la palabra pedagogía alude a niños o ancianos.

Concebimos la pedagogía como:

> El intento de comprender y dar sentido al acto educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca.

Nos apartamos en ese sentido de una pedagogía omniabarcante o del intento de legitimar nuestro discurso desde un recorrido por toda la historia del pensamiento.

Cuando uno analiza los programas de esta asignatura vigentes en universidades e instituciones terciarias de la Argentina, se encuentra con una gran cantidad de opciones con respecto a qué se entiende por pedagogía, desde apelaciones a la historia de la filosofía hasta discusiones enmarcadas en las marejadas posmodernas. No descalifico a nadie, muestro a continuación algunas de esas opciones (cada párrafo corresponde a un programa):

- ⇒ ¿Qué es la educación? La ciencia pedagógica. El educando. Los fines de la educación. Los agentes y los factores de la educación. Noción de medio y método educativo.

- ⇒ Escuela, actores educativos, sociedad. Sistema escolar, currículum, proyecto sociopolítico.

- ⇒ Escuela nueva, pedagogía tecnicista, pedagogía personalista, pedagogía constructivista, pedagogía crítica.

- ⇒ Realidad educativa actual, procesos educativos y funciones de la escuela, teorías y paradigmas educativos, constitución del campo pedagógico, pedagogía latinoamericana y argentina.

- ⇒ Debates epistemológicos contemporáneos en educación, educación y cultura; educación, ciudadanía y empleo, los profesionales de la educación.

- ⇒ Teoría social y teoría de la educación, el sistema educativo, sistema educativo y transformaciones estructurales, la escuela y las organizaciones sociales, sujetos y prácticas pedagógicas.

⇒ El discurso pedagógico, su especificidad. Diferentes concepciones de la educación, escolarización y Estado, el sistema educativo argentino.

⇒ El problema pedagógico, la Pedagogía como ciencia, etapas de estructuración de la Pedagogía, relación de la Pedagogía con otras ciencias, estructura normativa y tecnológica, qué es la educación, el educando, el maestro, fines de la educación, educación, sociedad y cultura.

⇒ La Pedagogía como una teoría de la educación: objetivos, fines y valores. El educador, el educando, la escuela, modelos pedagógicos.

⇒ La educación como hecho, la educación como proceso dinámico, la calidad de la educación, la ciencia pedagógica, los fines de la educación, el sujeto de la educación, los agentes de la educación.

⇒ La educación como objeto formal de la Pedagogía, el conocimiento propio de la Pedagogía, la educación y la persona, los fines de la educación, la relación educativa, los medios en la educación, educación y sociedad, la organización de la educación.

⇒ La educación como problema, educación y sociedad, la escuela, los profesores.

⇒ Relación educación sociedad, concepciones sobre el educando, el rol del maestro, posmodernismo y discurso pedagógico.

⇒ Función social de la educación, funcionalismo, materialismo.

⇒ Pedagogía y educación, la escuela nueva, la institución educativa, la relación docente alumno, el sistema educativo y la sociedad.

⇒ Educación y pedagogía, educación y sociedad, la escuela, los docentes y la docencia.

⇒ Sujetos e instituciones escolares, la institución escolar, miradas pedagógicas sobre lo educativo, la mirada distributiva, la mirada productiva.

⇒ La educación y nuestro tiempo, aproximación al concepto de educación, el hombre protagonista de la educación, la educación como resultado, la educación como proceso, la educación como acción, la organización escolar de la educación, la educación como objeto de la Pedagogía.

Cada una de esas propuestas tiene su fundamentación, se legitima de alguna manera. Nosotros no abrimos juicio a ninguna; nos interesa colocar nuestra interpretación, nacida también de la relación con los textos pero, sobre todo, de la tarea con seres humanos.

Respetamos legitimaciones, pero sí nos apartamos con fuerza de formas de fundamentación que aparecen a la base de muchas prácticas educativas.

Las precarias legitimaciones

En general vivimos siempre intentos de legitimar nuestras propuestas teóricas y metodológicas través de un fundamento que les dé sentido.

Reconocemos, como riesgos para la práctica educativa, cinco formas de legitimación:

- → el idealismo
- → el ideologismo
- → el tecnicismo
- → el cientificismo
- → el empirismo

Llamo idealismo en el terreno de la educación al intento de legitimar una propuesta en fundamentos absolutos, incambiables, erigidos de una vez para siempre. El idealismo no depende de un solo signo ideológico, tiene tanta fuerza en una demencia estaliniana como en una fascista.

Recuerdo una experiencia en 1968, en España. Estábamos en un pequeño anfiteatro ubicado en unas ruinas solemnes, en un pueblo de Extremadura. Éramos unos 15 escritores y periodistas que recorríamos el país. Entre ellos se contaba uno de los grandes autores argentinos, Daniel Moyano. En esa oportunidad se nos presentó un joven de unos 28 años, miembro del gobierno, a darnos una conferencia cuya síntesis era ésta: el régimen es eterno. Habló unos 20 minutos y Daniel interrumpió para comentar entre divertido y escandalizado: “Decime muchacho ¿estas ruinas no te dicen nada?”.

El idealismo pretende esencias dadas para siempre, sistemas sociales (anteriores, vigentes o por venir) que no cambiarán jamás, relaciones institucionales y personales destinadas a sostener órdenes perimidos.

En el terreno de la educación esta tendencia tiende a congelar roles, a rehuir de la alegría, de la creatividad, a cercenar las individualidades, a quitar espacios a la interacción.

Llamo ideologismo al intento de llevar al otro hacia donde pienso que debe ir, a decidir por el destino ajeno a nombre de alguna propuesta religiosa o social, de una "utopía", de un aparato conceptual más o menos bien organizado o de una madeja de confusiones teóricas.

El ideologismo se justifica a menudo en el denuncismo: todo está podrido, no hay ni un solo (por ejemplo) establecimiento escolar que valga la pena, todo está dominado por el poder.

No discuto la presencia del poder en todo el tejido social, pero los educadores no somos predicadores y si bien trabajamos por ideales no tenemos derecho alguno a envolver a alguien en marejadas de incitaciones destinadas a llevarlo hacia donde creemos que inexorablemente deberá ir.

La crítica, la tan necesaria crítica, es algo a lo cual ningún sistema de educación superior puede renunciar, pero no es válido atarla a formas miopes de leer la realidad, a esfuerzos de voltearlo todo con algunos conceptos prendidos con alfileres.

Llamo tecnicismo al intento de resolver todo por el hacer, sin reflexionar sobre el hacer. La razón técnica fue criticada con mucho fundamento por los integrantes de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Horckheimer, entre otros). Se trata de agotar todo en el cómo sin preguntar por su sentido y por sus consecuencias para la sociedad y, en nuestro caso, para la educación. El extremo de esa perspectiva está en aquello de “la operación fue un éxito, el enfermo falleció”.

Como señala Narodowski (1996) la crisis de los paradigmas pedagógicos en estos años del fin del siglo ha llevado a refugiarse en el cómo, sostenido por investigaciones sobre la práctica y sobre cuestiones cognitivas. Nada rechazo de esto último, pero sí señalo el riesgo de pensar la pedagogía desde esos límites.

La técnica está entre nosotros para siempre (*lo estuvo siempre*, a escala de cada época) y no es el caso dedicarnos a descalificarla. De hacerlo caeríamos en la tontería de predicar, por ejemplo, la eliminación de las computadoras o de la televisión. Pero nos preocupa la ausencia de preguntas más allá del cómo.

Llamo cientificismo al intento de legitimación por la ciencia entendida como única manera de comprender fenómenos tan cercanos a la condición humana. Si la educación es la clave de la humanización, todavía queda por demostrar si la condición humana es develable, explicable sólo desde la ciencia.

Además, ¿cuál ciencia? Los fundamentos epistemológicos no son tan seguros y la crisis de los paradigmas no deja de golpear en todas direcciones.

Si algo ha demostrado la ciencia contemporánea es que no hay paradigmas eternos, que nos toca erigir una certeza para revisarla pronto, a la luz de lo que aportan miles de miles de seres en nuestro campo.

No obstante, es necesario atenerse a determinados paradigmas desde los cuales construir ciencia, reconociendo que el conocimiento científico es provisorio y rectificable, y justamente por eso se diferencia del dogma.

Seamos cuidadosos: no intentamos de ninguna manera la descalificación de la ciencia. Pero no podemos dejar de alertar sobre los excesos en cuanto a la legitimación a través de determinados autores o corrientes.

En educación el cientificismo puede llegar a ser paralizante de las transformaciones de la práctica educativa. Asumo la paradoja: un cientificismo como marejadas de información y de autores sin las correspondientes y necesarias mediaciones hacia el quehacer cotidiano, puede provocar gente más o menos informada, pero poco y nada transformada.

Llamo empirismo al intento de legitimar la educación por la práctica. Esta línea me fue sugerida por Adolfo Negroto, comunicador y educador argentino. Es muy clara en el espacio universitario: “aquí se viene a transpirar para aprender, no nos vengan con psicologeadas ni con pedagogías; eso es para chicos y en la universidad somos todos adultos”.

El empirismo está reñido incluso con la técnica, porque a ella no se le puede discutir el valor de su arquitectura y el sentido de sus propuestas, aun cuando en algunos casos no sean analizados sus fundamentos. El empirismo pretende solucionarlo todo como se lo hizo antes, como se lo viene haciendo por las prácticas rutinarias.

Es imposible moverse en el espacio de la enseñanza de la pedagogía sin algún tipo de legitimación. Sin embargo, los “ismos” son legitimaciones precarias que buscan sostener maneras de relacionarse y de enseñar que poco y nada aportan a los estudiantes.

Caminos del sinsentido

No es a través de los “ismos” como se construye una relación educativa. Junto a la lectura crítica de ellos, la pedagogía, volcada a la búsqueda del sentido del acto educativo, no puede dejar de lado el análisis de caminos del sinsentido.

Me refiero a:

- → el abandono
- → la violencia
- → la mirada clasificadora y descalificadora

Cada uno de ellos está en íntima conexión con los otros, pero es necesario analizarlos por separado para insistir en sus alcances *para cualquier edad y cualquier hecho educativo*.

El abandono

Esta noción es importante porque el abandono en sí, como algo producido por la sociedad en general, por una persona en particular con respecto a otra o por

una familia, tiene cargas muy fuertes en nuestro tiempo. Pareciera que hay tres momentos muy duros en nuestros países: el abandono de la niñez, de la adolescencia, y de los ancianos.

Cuando digo abandono, digo desamparo, cuando digo desamparo digo negar o limitar el abrigo. Estoy amparado cuando de alguna manera tengo abrigo, cuando tengo elementos que me cobijan y me dan cierto sostén. En el campo de la educación, una institución que durante cuarenta o cincuenta años se desentiende de la capacitación de sus profesores, ha hecho abandono de ellos, los ha desamparado en ese aspecto. Una institución que se desentiende de lo que puede suponer el impulso al postgrado, ha desamparado a sus profesores.

Otra forma de abandono: desentenderse del aprendizaje de los estudiantes. Es decir, si me desentiendo como institución, como cátedra, como educador de cómo los estudiantes aprenden, los estoy abandonando a su propia suerte.

Hay otro uso de la palabra, cuando decimos que alguien *se está abandonando* a sí mismo, se está desamparando. Usamos la expresión frente a quien se descuida en el aseo, cuando ya no se afeita, cuando se va quebrando. Este es el peor abandono: uno ya no puede sostener ni a sí mismo.

En el caso del trabajo de los educadores universitarios, uno de los mayores y más terribles abandonos, es perder la posibilidad de crear algo propio, de desarrollar una voz propia. Cuando alguien dice: “hacíamos los materiales, éramos portavoces; ni siquiera pensábamos que podíamos decir algo más de lo que estaba en el libro”, eso es abandonarse, eso es reconocer: '"no puedo meter mi voz en esto, no puedo pronunciar algo que esté más allá de lo que dice el texto o de lo que dice el que sabe". Esa pérdida de la propia expresión es el abandono de la obra.

Uno de los problemas más fuertes que tenemos en nuestras universidades es el abandono de la posibilidad de crear una obra. ¿La universidad ha creado?, sí, ha creado; ¿ha producido?, sí, ha producido. Pero si comparamos la cantidad de gente que ha tenido la institución con su producción intelectual, podemos reconocer que muchos han postergado su obra.

El del abandono es un problema de la condición humana que nos toca a todos los seres. No hay ni uno de nosotros que no haya tenido una experiencia semejante.

Estamos, entonces, ante una serie de posibilidades:

→ la institución abandonante
→ la institución abandonada
→ el docente abandonante
→ el docente abandonado
→ el estudiante abandonado.

Y el terrible asedio del abandonarse, como una pérdida del sostén de uno mismo, momento cima del sinsentido al que se alude en la canción cuando dice "me llaman abandonado".

Luchar contra el abandono no quiere decir paternalismo, el "te hago todo", el te tengo hasta que seas adulto en mis brazos. Quiere decir dar la oportunidad al otro, sin abandonarlo, de que crezca, en un juego de cercanías y lejanías.

La violencia

En una escuela de Mendoza un niño llevaba más de un mes sin hablar con nadie. En los recreos se quedaba en un rincón del patio: no se comunicaba en el aula, y se había llegado a la conclusión de que o era sordo o estaba disminuido en sus facultades mentales. En una oportunidad la portera vio venir al chico con su madre hacia el establecimiento y pudo observar que ambos hablaban animadamente, el pequeño gesticulaba y se escuchaba su voz. Cuando entró adoptó inmediatamente la postura que mencionamos. Se comentó el caso y el descubrimiento fue verdaderamente terrible: el niño era monolingüe y hablaba en su idioma materno, el aymará.

Esta situación con el niño boliviano constituye una gigantesca imagen de lo que suele suceder en el campo de la educación cuando se practica una rutina capaz de dejar fuera la palabra, la experiencia, el pasado y el presente de los interlocutores, es decir de los estudiantes. Un sistema semejante es violento.

Si nos detenemos, por ejemplo, en lo que supone una relación centrada en palabras sobre palabras, que permite avanzar durante meses sin conocer ni siquiera los nombres de quienes están enfrente tomando apuntes, es necesario reconocer en todo ello la violencia.

Poco antes de morir, Popper escribió un trabajo en contra del uso actual de la televisión, y partió para su crítica de una afirmación preciosa: "construir civilización es disminuir la violencia". Nos resulta esta expresión del filósofo de una profundidad sin límites para comprender no sólo las relaciones sociales en general, sino lo que sucede en la educación. Tarea fundamental de cualquier ciudadano es la de intentar disminuir la violencia. Tarea fundamental de cualquier educador es tratar de disminuir la violencia en la relación en el aula y en el establecimiento.

Por supuesto que todo esto puede uno decirlo más o menos rápidamente, pero a la luz de las experiencias y de lo que viene sucediendo en el terreno general de la sociedad, pareciera que vamos avanzando en una tendencia a no construir civilización, sino precisamente a destruirla, al menos en las relaciones más inmediatas.

Me tocó en 1995 visitar un país de América Latina y dentro de él una ciudad especialmente castigada por la violencia. Unos amigos me llevaron a verla desde lo alto de uno de los cerros que la rodean. Cuando la teníamos allá abajo, en silencio, con su belleza desplegada a lo largo de un valle verde,

comenzó una descripción prácticamente barrio por barrio de lo que sucedía en relación al riesgo para la vida. Fue una verdadera geografía del horror que mis amigos me tejieron sin pausa y con una precisión terrible. Geografía del horror que alcanzaba a familias enteras, jóvenes, sobre todo a ellos. Recuerdo la más dura de las frases escuchadas esa tarde: "aquí es un pecado ser joven".

Es en este punto donde me fatigan un tanto los desbordes posmodernos cuando se pone como paradigma de "ser social" a quien tiene que moverse con un buen juego de cintura en el contexto de ciudades terriblemente complicadas y exigentes para el sistema nervioso y para el cálculo de las relaciones, a fin de salir airoso de tanto encuentro y de tanta competencia.

Sin duda no estamos planteando la formación de seres que enfrenten la calle con toda la inocencia y la vulnerabilidad. Pero hacer extensivo a toda interacción social esa manera *nerviosa* de relacionarse que nos pide una gran ciudad, con sus ritmos de tránsito, de encuentros y desencuentros, nos parece un exceso.

Lo digo de otra manera, en el contexto de nuestra actual civilización nos corresponde como educadores crear espacios de serenidad en los cuales ese ritmo neurótico que se viene viviendo en no pocos lugares, pase a ser moderado en un espacio de encuentro y de comunicación.

Construir civilización en la escuela, en los establecimientos universitarios, es construir un ámbito en el cual cada uno pueda expresarse y avanzar en las relaciones, en la comunicación y en el interaprendizaje, y hacerlo dentro de lo que posibilita el lenguaje de cada quién, la experiencia de cada quién, y el encuentro en la ciencia, en el conocimiento y en el arte. De esta manera se liga la frase de Popper con lo propuesto por Freud en el sentido de hacer menos doloroso el proceso civilizatorio ejercido a través de la escuela.

Si el destino de cada uno de nosotros es precisamente el de integrarse a un grupo social y el de encontrar allí posibilidades de desarrollo, de felicidad, y a la vez, por supuesto, de desafío y de lucha, ese camino hacia tal destino, con el cual nosotros estamos comprometidos como educadores, debiera tomar en cuenta precisamente el hecho de que no se construye el destino de nadie por medios violentos. Y si se lo hace se paga un precio demasiado caro por el proceso civilizatorio, y por lo que suponen las huellas de dicha construcción para toda la existencia personal.

Se podrá argumentar que estoy exagerando, pareciera que un aula de cualquier ciclo de la universidad fuera un verdadero campo de batalla donde los seres salen desangrados psíquicamente y donde uno va construyendo una manera de ser que constituirá una carga para toda la existencia.

Bien, es cierto que esto no es así y que estamos lejos de la violencia física y de alguna manera nos relacionamos y convivimos. Pero ¿no será que existen resortes de violencia que no parecen tales?, ¿no será que cuando sólo una voz campea en la relación durante meses, excluyendo cualquier intento de mediación pedagógica y excluyendo, por lo tanto, la voz de la experiencia del grupo, estamos precisamente en una relación violenta?

Vale la pena recordar la personalidad autoritaria. En primer lugar, la misma es *independiente de la adscripción ideológica de quien la encarna*. Es decir, no puedo ubicar en una parte del espectro político a los autoritarios y afirmar que el resto está a salvo de ello.

En segundo lugar se caracteriza por la incapacidad de escuchar al otro y de atender a sus razones. Esto es, la incapacidad del diálogo. Cuando yo no puedo reconocer en el otro a otro, cuando se me figura como un eco de lo que voy diciendo, cuando me habla y sólo lo escucho para descalificar lo dicho, o para reafirmar mis convicciones, estoy frente a una forma de personalidad autoritaria. Se añade a esto el excesivo partidismo, sea institucional o por ideas, el excesivo empecinamiento en certezas y en una sola verdad y en un solo ángulo de mira de la realidad.

Ese tipo de personaje tan aparentemente seguro de sí mismo, capaz de desbordarse con afirmaciones tajantes y con puntos de vista absolutamente cerrados, por dentro está quebrado, lleno de fisuras. Me refiero a esto en el sentido de una pésima comunicación consigo mismo, de una identidad personal vulnerada que como tal se endurece y a la larga termina en el intento de vulnerar a los demás.

La personalidad autoritaria está reñida de antemano con la capacidad de mediar en sentido pedagógico.

No interesa aquí andar señalando con el dedo a nadie ni tampoco intentar una búsqueda a ver quién es más o menos autoritario. Cada quién sabe de sí mismo, y en eso nos interesa mucho esta discusión, por que a menudo la personalidad autoritaria se practica como una cuestión natural, como algo necesario para que el otro crezca, para que madure como profesional.

No estamos hablando de situarnos en una idealización en la cual nunca aparecería un conflicto, ni habría la necesidad de cierto grado de discusión. Pero en la relación educativa cotidiana, los matices correspondientes a la personalidad autoritaria pueden ser verdaderamente devastadores.

¿Cómo establecer una interacción no violenta en el aula? Esta cuestión nos obsesiona desde hace años y está ligada profundamente a la propuesta de la mediación pedagógica.

Una comunicación no violenta en el espacio de la educación supone, en primer lugar, el intento de no moverse sobre la base de la transmisión de certezas. Quiero ser cuidadoso con esta afirmación, pero a la vez firme en ella. Cuando digo "transmisión de certezas" no estoy aludiendo de ninguna manera al hecho de comunicar ciencia. No podemos caer en un relativismo total y en una caricatura de llegar al aula y decir "bueno, como todo está en crisis no vamos a afirmar nada, y a ver cómo cada uno construye lo que puede construir".

Hemos escrito con Francisco Gutiérrez que la tarea del educador es, en este campo, la de comunicar o la de crear un ambiente de certidumbre pero sin basarlo en una transmisión de certezas. Llamo "transmisión de certezas" al

intento de colocar en la mente y en la vida de otro lo que yo considero verdad, sin ninguna posibilidad de crítica, ni de revisión de los supuestos que estoy presentando. Transmisión de certezas supone el ofrecer al otro como aprendiz un mundo hecho, un espacio compacto de afirmaciones en las cuales es imposible encontrar ninguna fisura, son imposibles la pregunta, el diálogo, la deconstrucción y la construcción de sentido.

Una educación no violenta no pasa por la transmisión de certezas. Lo expreso de manera más fuerte: se ejerce violencia transmitiendo y transmitiendo y transmitiendo certezas.

Una comunicación no violenta rechaza la burla, las humillaciones y el sarcasmo. Se dirá que tampoco esto es tan general en nuestras relaciones educativas. Bien, podríamos aceptarlo, pero ello no significa que esas maneras terribles de comunicarse (sobre todo para alguien que está construyendo su propio ser aunque tenga dieciocho, veinte o veintidós años), no están de ningún modo desterradas de nuestra educación. Y si no que lo digan algunos exámenes, en los cuales cada afirmación es respondida con ironías, en los que termina el examinado absolutamente confundido y descalificado para aprobar y para seguir adelante.

Un ambiente educativo se construye sobre la base de la serenidad. Serenidad significa esa hermosa relación en la cual me siento bien con el otro, voy construyendo una comunicación fluida, natural, se van abriendo caminos a la expresión sin tener que andar calculando cada palabra para quedar bien con quien me escucha.

La serenidad no es de ninguna manera sinónimo de aburrimiento, por el contrario uno puede estar en una actividad intensísima y a la vez dentro de una gran serenidad.

No se puede conocer y comprender al otro si se lo descalifica sobre la base de unas pocas notas o caracterizaciones que parecerían expresarlo en lo más profundo de su ser.

Un clima de tolerancia se construye y no es algo dado de antemano; se lo construye precisamente en ese ir emergiendo frente al otro como una persona, como alguien con una historia, con capacidad de expresarse, con experiencias y con mucho que ofrecer al grupo y al aprendizaje.

Esto significa un camino largo, que a menudo hay que retomar sobre la marcha porque no siempre se avanza en sentido lineal hacia una relación ideal. La tolerancia, la convivencia, se juegan en los detalles; a veces en una palabra, en un gesto, en una ruptura de la relación, que cuesta mucho recuperar.

Es precisamente en los detalles donde podemos encontrar buena parte del sentido de la educación; ellos son siempre *de relación*, corporales, gestuales, una mirada, una expresión, una interrupción, una burla; o por la positiva, la recuperación de lo que alguien expresó dos o tres días atrás para ponerlo otra vez sobre la mesa y decir "¿se acuerdan cuando tal miembro del grupo

mencionó esto?, pues bien, su sentido se recobra ahora para explicar o para comprender este tema".

Creemos en el aporte que la universidad y la escuela en general hacen a la construcción de alguien seguro de sí mismo, capaz de expresarse, de sentir que lo suyo también es valioso y tiene sentido en el grupo, como tendrá sentido luego en su labor profesional. En esa tarea estamos todos, pero nos toca a nosotros, como educadores aportar mucho para una construcción semejante.

La mirada clasificadora y descalificadora

Parto de una afirmación de Jean Paul Sartre, en *A puertas cerradas*, "*el infierno es la mirada*", es decir, lo peor que le puede pasar a un ser humano.

¿Un ejemplo? Recuerdo el libro de Viktor Frankl, *Un campo de concentración visto por un psicólogo*. De la mirada de un oficial nazi, de cómo clasificaba a los recién llegados, dependía la vida o la muerte. De una simple mirada porque se desfilaba frente a él, una mirada que *clasificaba*; veía a alguien y decía "este me sirve, este no me sirve".

Una segunda posibilidad es la que se me niega, es decir, una mirada que no puedo ejercer, porque *el otro* la puede ejercer de frente. Hay una novela del autor peruano Manuel Scorza, *Redoble por rancas*, en la que se relata la vida de un indígena que vuelve de hacer la milicia y que mira al patrón de frente. Este le da una terrible paliza.

No hablo sólo de literatura. Esas situaciones no han terminado de desaparecer en América Latina. Una mirada que se me niega, por lo tanto, tiene que ver con el infierno, por no poder mirar de frente.

Y, ligado a lo que acabo de decir, hay una mirada que podemos caracterizar como "vencida". En México tienen una expresión para referirse a quien se le quebró algo adentro: *dio el viejazo*.

El *dar el viejazo* también se puede manifestar en la mirada que no irradia alegría, que está como vencida.

En este juego aparece la forma en que me veo. La mirada que yo tengo sobre mí mismo bien puede ser el infierno. Un ejemplo muy claro: la anorexia.

La anorexia es una incapacidad de asumir la propia corporalidad a la mirada; y la propia corporalidad dice mucho, soy yo, no es el cuerpo de otro, es el mío. Entonces cuando alguien se ve a sí mismo y no se puede reconocer o siempre está viéndose de otra manera, esa mirada es el infierno. Sabemos lo que está pasando en nuestro país, ya tenemos niños de 9 años con anorexia.

Nos guste o no, los educadores trabajamos con seres que todavía están construyendo su mirada hacia nosotros, hacia el mundo y hacia sí mismos. En eso trabajamos.

La mirada puede ser el infierno, pero también puede ser serena, estar ligada al goce, al entendimiento, a la alegría. En un espacio pedagógico sin duda hay alternativas para otra mirada

Basta comparar una clase donde la persona que está parada al frente proyecta tensión, con otra donde se irradia serenidad. El desgaste que produce la primera es muy grande, debido a que se sobrecarga el ambiente y se comunica esa tensión.

Abandono, violencia, mirada como infierno, constituyen anchos senderos del sinsentido en cualquier sociedad y en cualquier sistema educativo. Cuando se entremezclan con los "ismos", con el idealismo, el ideologismo, el tecnicismo, el cientificismo y el practicismo, pueden llegar a conformar verdaderos cócteles capaces de hacer estallar una relación educativa.

La pedagogía se ocupa del sentido del hecho educativo, de comprenderlo y de promoverlo. Para alejarnos de los ismos y del sinsentido volveremos la mirada a lo comunicacional.

La comunicación

Nuestra propuesta pedagógica es profundamente comunicacional, porque la educación también lo es.

Partimos de una pregunta para centrarnos en el terreno del sentido del acto educativo.

> ¿Qué hemos entendido por comunicación en el ámbito de la educación?

Una primera concepción: la comunicación como control. Un aula funciona bien cuando todo está sujeto a la mirada del docente y de la institución.

No estoy hablando de algo demasiado lejano en el tiempo. Si bien la más terrible imagen de todo esto fue recogida por Michel Foucault en su obra *Vigilar y castigar*, en la que analiza la institución escolar tal como fue diseñada y vivida en el siglo XVIII, dentro de lo que estipulaba el modelo panóptico de Jeremías Bentham, sus manifestaciones no han terminado de desaparecer en nuestros días.

Una segunda tendencia de lo que la educación reclamó de lo comunicacional estuvo dada en el maestro-actor. De esa manera me educaron a mí cuando estudié para esta tarea que no he abandonado en toda mi vida.

Con una mezcla de elementos venidos del teatro y de la antigua retórica, el docente tenía como función precisamente la de convertir el aula en una

función en la cual sólo él contaba. Cómo pararse bien, cómo impostar la voz, cómo manejar los ademanes, cómo desplazarse, cómo dar un golpe de efecto para conmover al *espectador*, eran algunos de los requerimientos para lograr, también de ese modo, un control del aula.

No nos llamemos a engaño: si bien nadie desconoce el relativo valor de algunos recursos para atraer la atención, cuando se los exacerba vienen a cumplir la misma función de la mirada escalpelo del sistema panóptico. Lo que varía aquí es el desplazamiento de la otra mirada: ya los ojos no están centrados en la nuca del compañero, sino en ese actor que ocupa toda la escena.

Tampoco este esquema ha terminado de desaparecer. Por el contrario, florece en muchos espacios educativos. Y lo hace porque hay seres para los cuales la vida es un escenario en el que les toca cumplir una actuación lo más espectacular posible. Mantener fascinado a un auditorio inmóvil puede ser algo interesante por algunos minutos, pero cuando ello se torna enfermizo, cuando todo está hecho para exaltar al protagonista, caemos en un vacío comunicacional tan terrible como el anterior.

Una tercera tendencia es la del educador como tecnólogo. Cuando cundía en nuestros países la tecnología educativa, su base comunicacional estaba dada por el esquema emisor-mensaje-receptor que tanto éxito tuvo en instituciones educativas formales y no formales. Se trata de una propuesta que centra todo, otra vez, en el emisor y tiene como paradigma a los grandes medios de difusión masiva y a la publicidad y la propaganda.

Ese modelo acentuó el poder de comunicación de la fase emisora y ello llevó a una creencia en la capacidad de los mensajes para transformar conductas y para orientar la vida de la gente. Esto, transportado al aula, significa que todo lo puede prever y controlar (¡otra vez!) el emisor-educador, tanto por los estímulos adecuados como por una planificación de los mensajes a ofrecer.

Ya hemos analizado anteriormente el esquema, pero nos interesa subrayar que su rápida difusión correspondió no a un milagro científico o conceptual, sino a que las aulas y la sociedad en general estaban, y están en gran medida, conformadas de esa manera. Me refiero a la emisión privilegiada, al poder de detentar la palabra y el significado de los discursos. Precisamente en esa tendencia se alzan el educador y la institución como emisores privilegiados.

De la mano del esquema, como consecuencia necesaria de su lógica interna, llegó a la educación una cuarta forma de concebir lo comunicacional: los medios audiovisuales.

La apuesta a la transformación de la enseñanza por esos medios significó todo un acto de fe y, sobre todo, una inversión muy elevada. Conocemos el destino de tanto gasto: la educación no cambió y los equipos se quedaron en un uso precario o bien discontinuados. La compra no vino acompañada de una capacitación para sacar el mayor provecho al medio.

También de la mano de esas tendencias aparecen las incorporaciones más o menos masivas de televisores y de computadoras. Ahora se nos viene encima el educador en el ciberespacio, con todas las salidas hacia las redes y las comunicaciones interactivas. Esta quinta posibilidad, muy presente en nuestro tiempo, se abre, sobre todo por la computadora, hacia un universo de vértigo por sus posibilidades. Pero nos queda siempre en pie la pregunta por la apropiación de tan rico recurso para sacarle todo el provecho desde el punto de vista educativo.

No podemos cerrar este rápido pantallazo de las relaciones comunicación educación sin tocar lo que viene llamando y llama a nuestras puertas desde el campo de la educación no formal. Me refiero al intento de horizontalizar las interacciones, de romper el esquema del emisor privilegiado para dar lugar a la palabra y la relación de todos con todos.

El recurso más difundido en este sentido es el del taller. Usamos el término ya con mucha soltura y nos preguntamos, frente a cualquier curso, si se lo organizará a la manera de un espacio en que todos trabajen y aporten lo suyo. El taller ha sido definido como un camino a la democratización, a la ruptura del poder, a la cooperación y a la construcción grupal de conocimientos y de sentido.

Nadie discute las posibilidades de esa manera de comunicar y de organizar el aula. La pregunta pasa por su concreción en la práctica. El solo taller no basta, construir desde quienes están presentes es un paso muy grande porque se amplían las experiencias involucradas en un proceso educativo, pero quedarse sólo en ellas es como limitarse a las que corresponden a una única persona.

La tarea intelectual, sobre todo en la universidad, va más allá de lo que cada uno de los presentes en un grupo puede aportar. Se requiere el trabajo con los textos, con el contexto, con los aportes científicos y ellos no figuran sólo en lo que cada quien ha vivido y expresa en determinado momento.

Comunicar para transformar

Las propuestas mencionadas vinieron a la educación para transformarla. Pero no ha pasado gran cosa a raíz de ellas en este amplio mundo de la enseñanza y el aprendizaje.

Detengámonos en la expresión transformación educativa. Cuando la releo o la escucho me recuerda otra: construcción de conocimientos. Ambas tienen una peculiaridad: su alto grado de despersonalización. ¿Qué quiero decir al referirme a la necesidad de construir conocimientos? Hablo en ese caso de un ser humano y de alguien que está realizando dicha producción. Al respecto hemos escrito:

> Es parte ya de la jerga de la escuela la expresión construcción de conocimientos. No me interesa discutirla, pero sí centrar el análisis en sus alcances. No se construyen conocimientos como quien está

> haciendo un edificio o algo fuera de sí mismo. Uno construye precisamente en sí mismo. Por lo tanto, en el terreno de la educación, construir es construirse. Y uno se construye no sólo a través de conocimientos. Lo hace por el arte, por el juego con el propio cuerpo, por las interacciones, por los encuentros con los otros seres.
>
> Uno aprende cuando se construye a sí mismo, cuando adquiere competencias que le permiten apropiarse de sus posibilidades y de las que ofrecen la cultura y el mundo en general.

¿No nos sucederá lo mismo con transformación educativa? ¿No será que transformar es, en primer lugar, transformarse? Si aceptamos este punto de partida, nos toca pensar de qué manera lo comunicacional puede ser básico para lograr esa transformación de uno mismo sobre la cual, o a partir de la cual mejor, se podrá lograr alguna innovación de la educación.

Pareciera que no podemos pedirle mayores milagros a los viejos recursos de control, a la celebración del actor, al papel de emisor privilegiado, a la magia de los medios audiovisuales, a las dinámicas, al taller, al televisor e incluso a la computadora.

Quiero expresar, con esa rápida recorrida por lo que desde la educación se entendió por comunicación, que esos recursos tocaron de manera superficial el sentido del hecho educativo, fueron o un barniz o un limitado intento de transformación.

Lo comunicacional en el hecho educativo es mucho más profundo, se relaciona con la comunicación con mi propio ser, con mi pasado, con las interacciones presentes y con el futuro.

Cuando alguna de esas líneas falla, cuando pretendemos construir sobre campos arrasados por la crítica, sobre relaciones empobrecidas con el otro, con un porvenir colmado de nubarrones, sin las mínimas orientaciones para proyectarnos, la transformación tiende a convertirse en un juego de palabras, en un hacer como que cambiamos para dejar todo como antes o peor que antes.

La transformación sólo adquiere algún sentido cuando se apoya en una apropiación de la propia historia personal y en una autovaloración, en la riqueza de las interacciones, en el interaprendizaje, en la proyección segura hacia el mañana.

Es ésa la comunicación de fundamento. Lo demás, técnicas actorales, recursos audiovisuales, equipos de última generación, redes y mundos virtuales, son sólo medios.

Insistimos: el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación hemos elegido como base de nuestra actividad

una comunicación humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta sus entrañas en la comunicación.

Cuando hago esta propuesta en torno a una comunicación que nos permita el autorreconocimiento, la interacción y la proyección, me sitúo de lleno en las críticas que se vienen haciendo en nuestro tiempo al intento de centrar transformaciones en el juego de las innovaciones tecnológicas o en la creencia, tan corriente, de que estar más informado es estar transformado.

Ningún intento, con esa última afirmación, de descalificar la necesidad de actualizar contenidos. Pero si a ellos no sumamos un trabajo directo con nuestra condición humana, difícilmente podamos llenar los vacíos de autovaloración, de interacción y de proyección con los mejores aportes de la ciencia.

No estoy tan seguro, a la luz de estas reflexiones, que la transformación se logre con un aceleramiento de la apropiación de conocimientos. El desafío es acompañar ese necesario proceso con un enriquecimiento de las relaciones, con una construcción de uno mismo y del otro.

Y no valen para ello los apresuramientos ni los atajos. Construirse y construir tienen como base el respeto por uno mismo y por los demás. Esto no se improvisa, ni se predica, ni se desarrolla a través de algún taller. Es el fruto de una constante e intensa relación con uno mismo, plasmada en documentos, en materiales en los cuales leerse, en reflexiones sobre modos de actuar y de percibir, y de una también intensa relación con los demás, expresada en espacios en los que puede uno hacer un constante ejercicio de confianza, de fe en la palabra y en las intenciones del otro.

Si la educación está a la base de nuestra humanización, si mediante ella pasamos de una bullente atmósfera de sensaciones al lenguaje articulado, a la caricia, a la mirada, al sentido y a la cultura, y si el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional, en tanto somos seres de relación, siempre entre y con los otros, no podemos soñar con trasformaciones educativas sin jugar hasta las entrañas nuestra necesidad y capacidad de comunicarnos.

Apropiarse del pasado

Para transformar la educación a partir de mi transformación (y la entiendo en sentido individual e institucional, es decir, del docente y del establecimiento en el cual trabaja) necesito una buena comunicación con mi pasado. Ella no se logra negándome en todo lo que he hecho, ni descalificando, ni ignorando mi experiencia, ni mis anteriores conocimientos.

Muchas propuestas de transformación se alzan sobre las cenizas de todo lo anterior, como si la historia de un ser o de una institución hubieran sido una cadena de errores, cuando no de desaciertos. No defiendo, por supuesto, lo indefendible. Transformar implica ir más allá de lo vivido y hecho, pero si

planteamos que todo intento de innovación significa una destrucción de la propia historia, no podemos llegar demasiado lejos.

Una buena comunicación con el propio pasado significa la revalorización de la historia personal e institucional, reconocerse en la memoria de las acciones individuales y grupales, en lo experimentado y acumulado no sólo por la transferencia de conocimientos, sino también en las vivencias cotidianas, en ese transformarse en la interacción.

La memoria personal e institucional no es algo que se dé naturalmente. Se trata de construirlas y de abrir alternativas para su construcción. A menudo nuestros establecimientos avanzan como si no tuvieran pasado, como si toda la historia no sirviera para nada a la hora de tomar decisiones o de proyectar futuro. Hablamos en ese sentido de un terrible despilfarro de la memoria, de la propia historia.

Una buena comunicación con el pasado, con lo que se ha venido siendo, es el punto de partida para el autorreconocimiento, para la propia valoración. No puedo pedirle a nadie grandes empresas si previamente le he dicho que toda su vida, personal e institucional, no sirvió para nada.

Y no buscamos con esto hacer la celebración de todo lo hecho y vivido. Sin una actitud crítica corro el riesgo de caer en el extremo de eternizar el pasado y de tomarlo como único punto de referencia para mi pensamiento. Entre una descalificación y el peso excesivo de lo anterior, es preciso optar por la revalorización y la superación.

El presente con el otro

La transformación educativa, en tanto manera de transformarme, necesita de una buena comunicación con el presente. Y mi presente, el de cada uno de nosotros, es siempre entre seres humanos, entre otros con los cuales interactúo.

Hemos cultivado durante demasiado tiempo en nuestros establecimientos educativos la fragmentación y la soledad. El hecho de que algunas personas estén más o menos cercanas a diario, no significa que constituyan una comunidad humana. Utilizo este último término en el hermoso sentido de lo que es común, de lo que se comparte, de lo que florece en la interacción. Puedo estar parado frente a un grupo de alumnos y no llegar a constituir jamás una comunidad. Lo mismo sucede en la relación institucional.

Los grupos no nacen por generación espontánea. Son siempre el resultado de largos procesos, de marchas y de contramarchas, en las cuales juegan factores personales y, muy a menudo, de la institución toda y de su contexto local y nacional. La construcción de la comunidad grupal es el primer compromiso de un educador en su aula y en una conducción institucional.

Recuerdo a don Simón Rodríguez: "Estamos en el mundo para entreayudarnos y no para entredestruirnos".

En esa tarea se juegan los cimientos de cualquier transformación educativa. Imposible avanzar en ella si no se construye con los demás, si no se vive con intensidad este mundo nuestro, tan variado y complejo.

Proyectarnos

La transformación educativa, en tanto manera de transformarse, necesita de una buena comunicación con el futuro. ¿Puede uno comunicarse con lo que todavía no existe? Sí, ¡y de qué modo!

Aún cuando el futuro no haya llegado está ahí, como un espacio abierto o como un peso que comienza a sentir uno sobre los hombros.

El futuro pesa sobre el presente cuando se convierte en una amenaza, cuando lo siento venir como quien ve avanzar hacia sí una avalancha incontenible. Pesa cuando lo tengo pegado a mis días como un muro que no puedo distanciar, como en el caso de quien no puede reunir hoy lo que necesitará para comer mañana o para educar y vestir a sus hijos. Pesa cuando lo gobierna una incertidumbre incontrolable, cuando se desatan desde él marejadas que nadie podría controlar, y mucho menos un individuo o una institución. Pesa cuando pierde la transparencia y la luminosidad de los primeros sueños, para convertirse en un denso pozo de pesadillas.

No exagero con esas líneas. El cine nos viene acostumbrando a una secuencia de horrores al mostrarnos futuros convertidos en espacios en los cuales se sobrevivirá a fuerza de destruir a los demás, a fuerza de violencia y de astucias para salvarse. No sólo se ha complicado el presente en nuestro tiempo, con él se ha complicado cada vez más el futuro.

Una buena comunicación con el mañana supone la reducción hasta donde sea posible de las incertidumbres. Si planteo una transformación incierta, por ideal que resulte, si no ofrezco alternativas para lograrla, si encima vengo de una descalificación de todo lo hecho y de todo el presente, no puedo pretender una buena comunicación con el porvenir.

La comunicación con el futuro se construye también palmo a palmo, en las relaciones, en la necesaria información, en la interacción, en la proyección de lo posible y de lo razonable, en la serenidad, en la confianza.

Todo futuro es en primer lugar un acto de fe, pero a ello debemos añadir una labor constante de conocimiento y de evaluación de cada uno de los pasos que se van dando en determinada dirección.

La necesidad de proyectarse como individuo y como institución es indiscutible, pero para hacerla real nos toca trabajar mucho en los cimientos del futuro.

Insertarse en los procesos de enseñanza aprendizaje, insertarse en el hecho educativo, no significa sólo dar clases o transmitir conocimientos. Significa jugar con la condición humana en una de sus zonas más complejas, preciosas y profundas, la de la construcción del propio ser. Y no hay construcción posible sin ese juego con la temporalidad humana, sin la relación con el pasado, el presente y el futuro.

La universidad

Centremos la reflexión en la Universidad. Cada año ingresan alrededor de miles y miles de estudiantes, la inmensa mayoría apenas salidos de la secundaria, con una edad centrada en los 18 años. Nuestro punto de partida para la educación es esa juventud, inmersa todavía en la adolescencia.

La adolescencia, afirma Ernesto Sábato en *Abadón el exterminador*, es la etapa más terrible de la vida del ser humano. Y no lo afirma porque sí. Esa obra, continuación de *Sobre héroes y tumbas*, está situada exactamente en 1972, cuando la demencia asomaba en nuestro país para quedar instalada durante años.

La prédica en torno a los jóvenes va acompañada del juego *idealización-abandono*. Por un lado aquéllos aparecen como el ideal de toda la sociedad. Así, la vejez es presentada como lo que es necesario ocultar o evitar. Tenemos en la pantalla rostros de ancianos que aparentan una juventud eterna. Todo se mueve bajo el signo de *ser joven.* Y, a la vez, el abandono es una constante en nuestra sociedad.

A la luz de las consideraciones anteriores, entendemos abandono como el dejar librado a alguien a sus propias fuerzas cuando las mismas no son suficientes, cuando apenas si se están afirmando, cuando más se necesita del amparo social, familiar, institucional. Entendemos abandono en el sentido de no ofrecer certidumbres, de dejar a alguien con pocas o nulas defensas en un océano de incertidumbre social, sea por razones económicas o por razones psicológicas. Entendemos abandono en el sentido de no ofrecer alternativas para *construirse*, de abrir caminos a la autodestrucción o a la pobre construcción, como por ejemplo a la falta de hábitos de esfuerzo y aspiraciones de logro.

No intento generalizaciones, no intento afirmar que todos quienes ingresan a nuestra Universidad están inmersos en el abandono y en la incertidumbre. Pero no puedo desentenderme del contexto en que esos jóvenes se mueven.

Primera reflexión:

> La pedagogía universitaria se ocupa del sentido de la tarea de educar a seres que requieren del apoyo de los docentes en particular y de la institución toda, frente a las asechanzas del abandono, del sinsentido y de una incertidumbre descontrolada.

Las capacidades

Primer año, miles de jóvenes. Y una constante crítica: no tienen las capacidades mínimas para el estudio, no son capaces de seguir ni de producir textos, vienen de una sociedad de la imagen, carecen de técnicas y de autodisciplina.

Las culpas se van echando siempre hacia atrás: la mala formación de la secundaria, de la primaria, la familia. Pero esos jóvenes *son nuestra realidad*, no tenemos otra.

Ante ellos caben alternativas como la exclusión, el paternalismo y el acompañamiento.

Entiendo exclusión en el sentido de crear formas de relación que provocan el abandono de los estudiantes, la deserción. La exclusión se practica de muchas maneras y entran en ella cuestiones académicas y hasta administrativas. En el terreno de la enseñanza universitaria se tiende a excluir a un estudiante cuando se le ponen por delante muros conceptuales, terminológicos y metodológicos. Nada de rechazo de conceptos, terminologías, ni métodos. Pero todos y cada uno tienen sentido cuando se convierten en peldaños y no en muros, cuando han sido establecidos los necesarios puentes hacia ellos y no se ha forzado a asimilarlos como abismos interiores que nadie podrá salvar.

Si se aprende de lo cercano a lo lejano, de la experiencia y la capacidad actual hacia los nuevos conceptos y métodos de trabajo, la exclusión sobreviene cuando no hay puente alguno entre lo que se es, se sabe y se significa y la oferta de determinada disciplina. Utilizo el término *puente* también en relación con la expresión *puente roto*, debido a que se no deja pasar a nadie. Pero puente también como tiempo de desarrollo, como proceso.

La mayor deserción en las universidades se produce en los dos primeros años de las diferentes carreras, y las causas no pueden ser sólo externas (económicas, por ejemplo). Nos toca asumir la responsabilidad por los sistemas de exclusión que a menudo constituyen maneras deshumanizadas y traumáticas de dirigirse a un joven.

El extremo contrario es el del paternalismo: ninguna exigencia, ningún esfuerzo, vamos haciendo como que te enseñamos y como que aprendes. Las materias *ligth* suelen abundar y los jóvenes se dan cuenta rápidamente de cómo moverse en ellas. Caben en esto las actitudes de *complicidad,* en el sentido de no exigir nada, de dejar a los estudiantes tal como llegaron, de abrirles el camino para que sigan siendo lo que son, como si la educación no estuviera comprometida con cambios, como si no nos cupiera la responsabilidad de acompañar transformaciones.

El sentido se nos escapa en alguno de esos dos extremos. Queda como alternativa el acompañamiento, entendido como el partir de lo cercano a lo lejano, desde lo que cada uno trae y ha atesorado hacia los conceptos y

metodologías necesarios como para comprender la práctica educativa y actuar dentro de ella.

Segunda reflexión:

> Los esquemas de exclusión y de paternalismo son ambos una forma de sinsentido, porque o provocan deserción o conducen a un juego de complicidades destinadas a deteriorar los procesos de maduración en el trabajo universitario. El acompañamiento significa una aproximación a lo que alguien trae consigo para apoyarlo en la apropiación del conocimiento y en la construcción de sí mismo.

La autoafirmación

Puesto que trabajamos con jóvenes, la primera aspiración es a que se afirmen en sus maneras de aprender, de reflexionar y de expresarse. Un proceso semejante es imposible si se parte de una descalificación.

Escribimos en una oportunidad:

> *No se puede aprender de alguien en quien no se cree.*

Añadimos ahora:

> *No se puede enseñar a alguien en quien no se cree.*

La educación tiene como base la confianza, el reconocimiento de lo que el otro es y puede dar de sí.

Los sistemas de exclusión y de paternalismo dejan en el camino a seres endebles, golpeados o dependientes de estímulos más o menos gozosos. Uno se afirma interactuando y construyendo, y ello requiere una tarea cotidiana ligada a los puentes y al acompañamiento.

Una propuesta educativa fracasa cuando saca a la sociedad a gente incapaz de hilvanar con alguna coherencia el discurso verbal, incapaz de expresarse con fluidez y seguridad, incapaz de exponer sus ideas y de volver sobre ellas para enriquecerlas o criticarlas. El trabajo educativo no se cierra en la repetición de algunas respuestas esperadas sino en la capacidad de expresar aquello que se ha construido. Sin expresión no hay sentido final de la educación.

Tercera reflexión:

> Caemos en el sinsentido cuando un educador y una institución no fomentan la seguridad, la autoafirmación, cuando lanzan hacia el futuro a seres que no fomentarán la seguridad ni la autoafirmación.

La mediación pedagógica

En este tender puentes, en este partir de lo cercano a lo lejano, en este hacernos cargo del sentido del acto educativo, hemos propuesto con Francisco Gutiérrez Pérez el concepto de *mediación pedagógica*.

No hay cultura posible sin mediaciones, desde el lenguaje que en este momento utilizo, hasta el teclado de la computadora, pasando por absolutamente todo lo producido por el ser humano para vivir y comunicarse. No hay ser humano posible sin mediaciones.

Cuarta reflexión:

> A los educadores (y a la institución toda) nos cabe la responsabilidad de la mediación pedagógica para hacer vivir a los estudiantes el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismo, sin invadir y sin abandonar, para que algún día sean capaces de promover y acompañar el aprendizaje.

El método

¿Cómo mediar pedagógicamente? En el terreno de la educación no se puede predicar la participación a golpes de discurso ni caer en aquel chiste oído en Colombia: un docente entra al aula mientras los chicos conversan llenos de vida y de alegría; se para frente a ellos y les grita: “silencio niños que los voy a motivar”.

He conocido a teóricos de la educación que a la hora de la práctica contradecían todos sus ideales, incluso hasta en manifestaciones claramente autoritarias.

De otra manera:

> El sentido se practica, no se hace la prédica del mismo.

Veamos las claves del método:

1. *El interaprendizaje.* “Estamos en el mundo para entreayudarnos y no para entredestruirnos”, afirmaba Simón Rodríguez. Y de tamaña y preciosa afirmación derivó la siguiente: “todo aprendizaje es un interaprendizaje". El método impulsa la comunicación y la interacción. Va desde lo individual a lo interpersonal y a lo grupal.

2. *Los puentes*. Vamos siempre de lo cercano a lo lejano. Y ello significa tomar al otro como punto de partida, a fin de construir desde él, a fin de construir con él, a fin de permitirle su propia construcción. Los puentes buscan reducir en lo posible (en lo que a la responsabilidad de la

institución y del educador concierne) la asechanza de la exclusión. Los puentes permiten avanzar desde lo que uno es a lo que puede ser, desde la experiencia propia a la ajena, desde las significaciones cristalizadas a la crítica y la construcción de otras alternativas.

3. *La personalización*. Rescatamos para la educación el pleno valor de la relación entre personas, sea de educador a estudiante o entre los propios estudiantes. El sinsentido comienza a aflorar en este terreno cuando se avanza hacia la despersonalización. Y personalización no significa sólo estar cara a cara. Se personaliza también a la distancia, a través del discurso y de diferentes medios.

4. *La comunicación*. Aparece como síntesis de todo lo anterior. Los educadores somos seres de comunicación, nuestra función es estar siempre frente a y entre los otros. No se aporta mucho al futuro de un ser de comunicación si se parte de distancias o de la incomunicación lisa y llana. Resultan fundamentales la comunicación con uno mismo, la comunicación con el educador, la comunicación con los otros estudiantes, la comunicación con los actores sociales del contexto, la comunicación con los materiales y las diferentes propuestas discursivas.

5. *La expresión*. Es el fruto más precioso del hecho educativo. Cuando alguien se siente dueño de su discurso, cuando se goza en la creación oral o escrita, cuando puede seguir con soltura y firmeza el camino de las inferencias, ha madurado en el plano de la expresión. No hay ninguna manera de construir la propia capacidad expresiva sin expresarse. De salones vacíos de comunicación y de interacción no sale otra cosa que seres deslenguados.

6. *El texto propio.* Construir la propia obra, construirse a través de ella. Lo más importante del recurso es que se produce lo siguiente: una misma propuesta (la del docente, la de la institución) da lugar a respuestas diferenciadas. De manera que no se apunta a la uniformidad sino a la construcción del propio texto, lo que implica la individualización del aprendizaje en el horizonte de la socialización, ya que el texto es escrito para ser leído por otros en interacción.

Estos seis elementos del método entroncan directamente con la pregunta por el sentido. No es lícito plantear este último en el plano del discurso del docente y seguir con prácticas de aprendizaje que orillan el sinsentido.

Quinta reflexión

> La pedagogía universitaria necesita avanzar en una coherencia entre sus postulados y la manera en que suceden las cosas en el aula. No se puede predicar modos distintos de llevar la enseñanza y el aprendizaje para, en los hechos, mantener distancias y formas cristalizadas de traspaso de información.

Una pedagogía del sentido

Nuestra propuesta pedagógica se centra en la comunicación como la hemos caracterizado más arriba: somos seres de relación, quien elige la práctica educativa como profesión elige de por vida comunicarse con diferentes grupos; la comunicación va más allá de los medios para centrarse en mi relación con el pasado, el presente y el futuro.

Nos movemos, desde esa perspectiva, en el terreno del sentido, y tratamos de apartarnos del sinsentido.

Bien, pero nos queda abierta la discusión: ¿sentido para quién? ¿Sentido de qué? ¿Qué sentido?

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

Demos un ejemplo: ¿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 educador pasa por el logro personal, 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 asecha 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.

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 vive saltando entre 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 discurso y los medios en general pasa por la comunicabilidad, la capacidad de interlocución, el goce ligado al aprendizaje, los puentes entre lo sentido y sabido y lo por sentir 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.

Pero sentido y sinsentido, no aparecen en la educación cual ejércitos enfrentados; ambos se encuentran por doquier en cualquiera de las instancias que he mencionado. Constituyen la constante permanente de todo 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.

¿Vale la pena colocarle un nombre a nuestra propuesta? Hablamos de una pedagogía del sentido. Cualquier expresión corre el riesgo de ser demasiado ambiciosa, los vientos posmodernos nos alertan en torno a la generalización de sentidos y a las vez nos resistimos con todas nuestras fuerzas al sinsentido en educación. Si bien es cierto que los viejos paradigmas no dejan de crujir, no por eso nos resignaremos jamás a andar a la deriva en el océano de la educación sujetos a algunos fragmentos del naufragio.

El fin de las utopías (si lo aceptáramos) ¿constituye el fin de toda utopía? O mejor: ¿no nos asiste el derecho a sostener una utopía pedagógica?

Parto de dos experiencias:

> Me encontré hace unos meses en el extranjero con un colega universitario. No nos veíamos hacía tiempo y hablamos de lo que cada quien hacía. Cuando le conté que estaba en ese país para dar una serie de conferencias, me dijo: ¿Cómo así? Yo he llegado a la conclusión de que ya no hay nada que decir.

Conclusión semejante para alguien que año a año sigue trabajando con estudiantes es terrible, sobre todo por la posibilidad cierta de sembrar desazón, de desapasionar a los jóvenes, de pintar un futuro carente de la más mínima posibilidad de fructificar.

La segunda:

> Un largo diálogo con tres educadores, también universitarios, que no cesaron durante todo el tiempo de maldecir su profesión y de quejarse de la juventud.

¿Es posible cultivar algo si uno maldice los campos? ¿Es posible trabajar *odiando* lo que se hace? Puesto que los educadores somos seres de comunicación, algo (o mucho) de ese odio se debe traslucir en las relaciones de esos colegas con sus estudiantes.

Proponemos una Pedagogía del Sentido como utopía pedagógica, una pedagogía empecinada en la esperanza y en la lucha (eterna, para siempre) con el sinsentido en cada una de las grandes instancias del hecho educativo.

Una pedagogía de ninguna manera ilusa, bien plantada sobre la realidad, pero a la vez de ningún modo envenenada de descalificaciones y de descreimientos.

Una pedagogía capaz de trabajar con lo que tenemos y no con lo que quisiéramos imponerle a la educación. Serena, entonces, no lanzada a destruir con la crítica para no construir nada sobre las ruinas. De ninguna manera acrítica, pero tampoco enferma de crítica paralizante, de descalificación en masa de todo lo existente. De ninguna manera acientífica, pero tampoco ahogada en conceptos que uno no aplicará jamás.

Una Pedagogía centrada en seres humanos y en el proceso de construir humanidad y de construirse.

Nuestra utopía es así de simple: humanizar la educación con lo más hermoso que ha dado el ser humano: su libertad, su comunicación, su capacidad de sentir al otro, su expresión, su reflexión sobre los hechos pasados y presentes, su capacidad de pensar futuro, su confianza, su alegría de vivir, su poesía (que de las pedagogías despoetizadas, carentes de belleza en la expresión y en la relación nos libre Dios).

Una Pedagogía del Sentido, en suma, de nuestro sentido y el de los jóvenes.

Daniel Prieto Castillo
Mendoza, Febrero de 1997

Bibliografía

Abraham Pain. *Educación informal, el potencial educativo de las situaciones cotidianas*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1992.

Álvarez, Amelia; del Río, Pablo. “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo”, en *Desarrollo psicológico y educación*, Jesús Palacios comp., Ed. Alianza, Barcelona 1990.

Ander Egg, Ezequiel. *Hacia una pedagogía autogestionaria*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1983.

Bernstein, Basil. *La construcción social del discurso*, Ed. El Griot, Bogotá, 1990.

Braslavsky, Cecilia; Birgin, Alejandra (comp.). *Formación de profesores, impacto, pasado y presente*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires 1992.

Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles, los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1990.

Cátedra de Pedagogía Escuela Superior de Formación Docente, "En torno a la vocación", (mimeo), Mendoza, 1994.

Coll, César. "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en *Desarrollo psicológico y educación*, Jesús Palacios comp., Ed. Alianza, Barcelona 1990.

Coll, César. "La representación mutua profesor-alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje", en *Desarrollo psicológico y educación*, Jesús Palacios comp., Ed. Alianza, Barcelona 1990.

Debesse, Maurice, Mialaret, Gastón. *Historia de la pedagogía*, Ed. Oikos-tau, Barcelona, 1973.

De Mause, Lloyd. *Historia de la infancia*, Ed. Alianza, Madrid, 1982.

Díaz, Mario y otros. *Pedagogía, discurso y poder*, CORPRODIC, Bogotá, 1990.

Fauré, Edgar y otros. A*prender a ser*, Alianza Editorial, Madrid, 1970.

Follari, Roberto. *Práctica educativa y rol docente*, Ed. Rei, Buenos Aires, 1992.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión*, Ed. Siglo XXI, México, 1985.

Freinet, Celestin. *Por una escuela del pueblo*, Ed. Laia, Barcelona, 1982.

Freire, Pablo. "Pedagogía de la esperanza", entrevista en la revista América Libre, Nº 2, Bueno Aires, 1993.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, Ed. Siglo XXI, México, 1994.

Grajeda, Geraldine. *El texto paralelo*, Ed. Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 1995.

Gutiérrez, Francisco; Prieto Castillo, Daniel. *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa,* Ediciones culturales de Mendoza, Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología, Mendoza, 1993.

Gutiérrez, Francisco; Prieto Castillo, Daniel. *La mediación pedagógica para sectores populares*, Ed. RNTC, San José de Costa Rica, 1994.

Juif, Paul; Legrand, Louis. *Las grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, Ed. Nercea, Madrid, 1984.

Lyotard, Jean Francois. *La condición posmoderna*, Ed. Rei, México 1990.

Luzuriaga, Lorenzo. *Pedagogía*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1984.

Narodowski, Mariano. "¿Qué ha pasado con la pedagogía?", en *Novedades Educativas*, Nº 62, febrero 1996, pág, 24.

Nassif, Ricardo. *Teoría de la educación, problemática pedagógica contemporánea*, Ed. Cincel, Bogotá, 1984.

Planchard, Emile. *Orientaciones actuales de la pedagogía*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1972.

Pozo, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Ed. Morata, Madrid, 1989.

Prieto Castillo, Daniel. *Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*, Ed. EDIUNC, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1994.

Prieto Castillo, Daniel. *La pasión por el discurso, cartas a estudiantes de comunicación*, Ed. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNC, Mendoza, 1994.

Prieto Castillo, Daniel. "Notas sobre el trabajo discursivo", en *El discurso pedagógico*, Alejandra Ciriza y otros, Ed. RNTC, San José de Costa Rica, 1993.

Prieto Castillo, Daniel. *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*, Ed. Academia Venezolana de la Lengua, Caracas, 1986.

Puigrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Ed. Alianza, México, 1990.

Rogers, Carl. *Libertad y creatividad en la educación de la década de los 80*, Ed. Paidós, Barcelona, 1986.

Sacristán, Gimeno; Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid, 1993.

Sáenz, Oscar. *Pedagogía general*, Ed. Anaya, Madrid, 1984.

Salazar Bondy, Augusto. *Educación y cultura*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1979.

Schumacher, Silvia Cora (comp.). *Propuestas Psicopedagógicas para el 2000*, Ed. Fadip, Buenos Aires, 1992.

Stubbs, Michael. *Análisis del discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Ed. Alianza, Madrid, 1987.

Suchodolski, Bogdan. *Tratado de pedagogía*, Ed. Península, Barcelona, 1971.

Vattimo, Gianni. *La sociedad transparente*, Ed. Paidós, Barcelona, 1990.