

Roberto Aparici (coord.)

EDUCOMUNICACIÓN: MÁS ALLÁ DEL 2.0

Comunicación
Educativa

COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Colección dirigida por
Roberto Aparici

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

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

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

EDUCOMUNICACIÓN: MÁS ALLÁ DEL 2.0

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

gedisa
editorial

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

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

Diseño de cubierta: Departamento gráfico de Editorial Gedisa

Primera edición: noviembre de 2010, Barcelona

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

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

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

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

Impreso por Romanya Valls. S.A.

Impreso en España
Printed in Spain

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

Índice

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

PIONEROS

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

INTERDISCURSIVIDAD Y TRANSDISCURSIVIDAD EN LA EDUCOMUNICACIÓN

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

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

EDUCOMUNICACIÓN DIGITAL

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

1

Introducción: la educomunicación más allá del 2.0

*Roberto Aparici*¹

Las primeras experiencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Principios pedagógicos de la educomunicación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Debemos tener en cuenta que muchas de las experiencias educativas y comunicativas que recurren a las tecnologías digitales no dejan de ser gutenberguianas por usar la web, ya que siguen repitiendo los mismos modelos analógicos del siglo pasado. En el caso de la prensa, por ejemplo, los periódicos suelen replicar sus contenidos tradicionales en la red, reproduciendo la lógica del papel. Ocurre otro tanto con los ensayos, artículos o la mayoría de los *sites*. El lenguaje de Internet está aún por crearse, construirse y desarrollarse. Aún se continúa muy atados a la era Gutenberg. En ese sentido Rosental C. Alves³ dice:

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

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

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

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

En este sentido, Servaes y Patchanee Malikhao señalaban:

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

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

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

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

Relaciones de la comunicación y la educación

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

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

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

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

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

Más allá de cualquier tecnología digital

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educomunicación digital emancipadora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Acerca de esta obra

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

Bibliografía

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

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

Pioneros

Construir nuestra palabra de educadores¹

Daniel Prieto Castillo²

Apreciada, apreciado colega:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Menos ser»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los educadores intelectuales

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

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

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

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

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

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

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

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

La deslegitimación interiorizada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Crítica de la crítica

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

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

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

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

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

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

El miedo a la libertad

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

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

Y añade:

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

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

Sobre la base de las investigaciones, Castells nos dice:

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

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

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

Dime qué hiciste...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Y sin embargo...

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

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

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

Retomo un texto presentado en Honduras:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hora de la síntesis

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

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

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

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

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

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

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

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

El reverdecir de las subjetividades

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

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

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

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

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

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

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

Nuestra palabra

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

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

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

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

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

Una pedagogía de la comunicación¹

Mario Kaplún²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un educador-comunicador de los años veinte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La caja de resonancia

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

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

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

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

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

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

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

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

Comunicación y apropiación del conocimiento

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

Gestar un nuevo entorno educativo

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

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

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

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

Maximizar los recursos para el autoaprendizaje

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

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

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

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

Generar una motivación

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

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

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

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

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

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

Valorar la autoexpresión de los educandos

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

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

Conocer es comunicar

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

