

COMUNICACION- EDUCACION: ALGUNAS PROPUESTAS INVESTIGATIVAS

Humberto J. Cubides C.*
Carlos Eduardo Valderrama**

El propósito de este artículo es, sin pretender ser exhaustivos, señalar algunos campos que nos parecen prioritarios para la investigación en el eje de la comunicación-educación, de tal manera que en el corto plazo se pueda iniciar una tarea investigativa de carácter más sistemático y coherente que permita abordar este ámbito estratégico para cualquier proyecto de sociedad que queramos construir.

* Psicólogo. Subdirector de Proyectos del DIUC. Docente universitario.

** Sociólogo candidato a magister en Sociología de la Cultura en la Universidad Nacional. Subdirector de proyectos del DIUC.

Es ya reconocido por parte de la comunidad académica mundial el hecho de que estamos asistiendo a profundos cambios en los diversos órdenes de la sociedad actual. Existe conciencia del reordenamiento general de la cultura de la humanidad en las postrimerías del siglo XX, y muchos de los especialistas de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas han señalado con insistencia los procesos por los que atraviesan diversas sociedades en esta perspectiva.

De los múltiples cambios se han destacado especialmente los ocurridos en el campo de la comunicación y el lenguaje, los cuales sin duda alguna afectan todos los demás ámbitos de la vida social, entre ellos el de la educación. La masificación del consumo de los medios y el desarrollo de la telemática en las nuevas tecnologías informacionales y comunicativas, así como la emergencia de un nuevo modo de percepción de lo real a través del pensamiento visual y su integración con una racionalidad fundada en la escritura, sin equívocos han hecho cambiar sustancialmente la relación pedagógica tradicional.

Partiendo del hecho de que uno de los principales espacios de la comunicación dentro del campo de lo cultural es el de la educación, dado que en la realidad es imposible separar esta última de la primera, examinaremos, inicialmente, el fenómeno de la relación pedagógica referida a la interacción maestro-alumno dentro del contexto específico de la escuela. En la segunda parte, se alude a la recepción de los medios de comunicación y el papel que ello juega en dicha relación.

Comunicación-educación y la relación pedagógica en la escuela

Es bien sabido que la institución educativa ha sido uno de los pilares principales de la modernidad clásica, en razón de su papel en la capacitación del individuo para la producción económica y también para la reproducción de los valores y saberes de la sociedad. Su pretensión homogenizadora y su expansión ma-



siva, entre otros factores, ha permitido plantear cierta generalización en cuanto a considerar que en la actualidad predominan en los jóvenes rasgos de cultura urbana -visión de mundo, estilo de vida, comportamientos- semejantes entre aquellos de las grandes ciudades y los de las intermedias, e incluso los de pequeñas poblaciones¹. Hipótesis ante la cual debemos guardar ciertas reservas en tanto no

se desarrollen estudios más amplios mediante los cuales puedan hacerse contrastaciones rigurosas; debe tenerse en cuenta que en nuestro país conviven diferentes tiempos históricos, así como culturas y etnias diversas.

Mencionada esta salvedad, analicemos cómo se ha caracterizado actualmente la relación comunicación-educación en lo que tiene que ver específicamente con los conocimientos o saberes que allí circulan, para analizar luego las propuestas alternativas que emergen y, en consecuencia, formular algunos interrogantes ligados a este campo de investigación.

En primer término, se ha afirmado que la institución escolar colombiana está rezagada respecto de las demandas del dinámico proceso de modernización de las últimas décadas², así como de las expectativas de las nuevas generaciones. El maestro se limita, por lo general, a circular de manera mecánica información no relevante, cuyos contenidos carecen de significado claro para el joven, al presentarse separados de los conocimientos provenientes de su experiencia personal cotidiana, de sus vivencias múltiples -sobre todo de aquellas recibidas del consumo de los medios y de la industria cultural-, o de las narraciones míticas y diversas de las experiencias de sus pares. El resultado de esto es una práctica ritual uniforme del docente, cerrada y monótona, en donde mediante la repetición de programas, objetivos y actividades se ejerce un efecto de normalización, mecanismo evidente de la aplicación del poder institucional.

De igual forma, se ha reconocido un atraso del aparato educativo en lo que tiene que ver con una

apropiación adecuada de los hallazgos de la ciencia y la tecnología actuales y, especialmente, en relación a la generación y consolidación de nuevos conocimientos. Si bien se presentan algunos casos extraordinarios en los que se practican las orientaciones de la Escuela Nueva, o los de la teoría constructivista alrededor del abordaje conjunto de problemas de investigación y conocimiento, lo habitual resulta ser la transmisión acrítica de viejos saberes, que elude incluso el examen del contexto de su aparición y de sus fundamentos. En este sentido se olvida que toda recepción, incluyendo el método usual de escuchar el discurso del maestro, exige, en aras de su comprensibilidad, explicitar el código que la sustenta³.

Frente a estos desfases la alternativa que se ha sugerido -de alguna manera evidente- es la de conectar, por un lado, los saberes que circulan en la escuela con aquellos propios del «mundo de la vida» del educando, y por otro, con los pertenecientes a la ciencia y a la tecnología, en lo que se ha llamado la aplicación de una didáctica de la ciencias. Sin embargo, para autores como Lyotard esto sólo resulta factible con la intermediación de una perspectiva humanística, única que posibilita la contextualización y enlace de los diversos conocimientos que la organización educativa tradicional aísla⁴. En este punto cabe preguntarse ¿Qué condiciones de índole cultural y social permitirían el establecimiento del 'puente comunicacional' requerido para estrechar la brecha entre la práctica pedagógica y el mundo de la vida de los jóvenes? ¿Qué desplazamientos en la política educativa y en la institución escolar son necesarios para una reescolarización innovadora que permita estas articulaciones?

En los dos casos señalados, el de la instrucción pasiva y el que impulsa la configuración de nuevos saberes, es también requisito indispensable, para que surja la comprensión, el que existan lenguajes compatibles, el que existan lenguajes compatibles. Esta situación no es muy común: la devaluación de la palabra, por efecto de la presencia de lenguajes imaginísticos, musicales y numéricos, en un amplio espectro de las comunidades juveniles⁵, es un obstáculo que debe considerar cualquier proyecto académico que enfatice el valor del



raciocinio y por tanto el desarrollo de competencias argumentadoras. No obstante, otra visión del problema⁶ propone abandonar el modelo mecánico, denominado 'lectura pasiva' del texto escrito, para introducir otros modos de leer en donde quepan textos, relatos y escrituras de diverso orden (oral, visual, telemático, etc.). O, como alternativa diferente, basada en la teoría de los juegos, se sugiere complementar la simple comunicación informacional de la instrucción con la puesta en relación de los diversos lenguajes que circulan en la institución⁷.

De otra parte, los estudios aludidos afirman cómo los sujetos de la educación consideran de poca utilidad práctica los conocimientos que reciben en el aula pues no facilitan el avance de su condición personal, social o laboral. Quiere decir esto que aún el propósito primario de la escuela clásica, preparar para la vida, en términos generales no es cumplido. A cambio de ello, el medio educativo ejerce un control severo sobre lo que se considera valioso en términos morales desde las instancias de poder, y útil desde la racionalidad económica más estrecha. Ello es manifestación de cómo el Estado moderno, cada vez más, se encuentra alejado de las cuestiones de conocimiento que le permitirían planear y organizar una instrucción acorde a las condiciones de evolución social.

En este punto, se puede hacer referencia a las propuestas que desde la teoría de la acción comunicativa aluden a la necesaria complementariedad que debe existir entre una racionalidad comunicativa y una racionalidad instrumental, estratégica⁸. Igualmente, parece interesante el llamado a la necesaria «asunción de la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura»⁹. Tal vez así el sistema educativo pueda involucrarse en los procesos de cambio social hoy reclamados, dado que se establecería una visión integral en la cual las nuevas herramientas tecnológicas y científicas adquirirían un sentido más amplio dentro del proyecto social. Surgen en todo caso nuevos cuestionamientos: ¿Es posible articular proyectos de racionalidad comunicativa, con las nuevas competencias i-lógicas y lingüísticas creadas a partir del impacto de los medios sobre el pensamiento? ¿Cómo tratar los procesos de diferenciación cultural



generados por la desigual posibilidad de acceso a proyectos y estrategias educativas? ¿En qué forma «operar» en los imaginarios juveniles de tal manera que la institución educativa facilite procesos de identificación y proyección que favorezcan la racionalidad comunicativa?

Un segundo campo de estudio a considerar dentro del análisis de la relación comunicación-educación es, por supuesto, el del fenómeno de la socialización y la función que allí cumple la institución escolar.

Reconociendo que el propósito socializador otorgado parcialmente a la escuela en nuestra sociedad - en ocasiones más importante que el propiamente instructivo- ha venido perdiendo relevancia en las últimas décadas por efecto de la invasión de los medios masivos y la acción de otras formas de socialidad, no se puede menospreciar su impacto real en el establecimiento de normas, valores y ordenamientos culturales. Esto suce-

de no sin el conflicto y las contradicciones que generan la acción de otras instituciones como la familia, la iglesia y, sobre todo, los propios medios¹⁰. Por otra parte, debe anotarse que si bien la reestructuración cultural y las nuevas formas de saber que se enlazan a los comportamientos sociales, y por tanto a la socialización, intentan de una manera homogenizante permear en su conjunto a menores y jóvenes, la forma como éstos asimilan la denominada crisis de la modernidad es diversa, dependiendo de múltiples factores: niveles culturales, origen social y regional, condición económica, etc.

Ahora bien, el sistema autoritario imperante en la mayoría de nuestras escuelas y colegios, junto con la naturaleza de su organización por la cual toda orientación y todo saber reside en el maestro, no posibilita la intervención de nociones y posturas que hagan que las diferencias y los conflictos tengan facilidad de abordaje y solución. No se desarrolla entonces una cultura de la tolerancia, de la participación y de la convivencia¹¹. De ahí parece derivar la relativa indiferencia que la juventud actual tiene hacia los hechos políticos, sobre todo al comparársele con el comportamiento contestatario y rebelde, guiado por lejanas utopías sociales de generaciones anteriores. Ante estas circunstancias surgen propuestas como la que proviene de la Teoría de la Acción Comunicativa que cree factible la realización de un proyecto educativo que responda a los complejos imperativos de la modernidad¹². Según ella, es posible una ética de la autenticidad, un desarrollo de la ciencia que provea bienestar social equitativo y reconstruir el contrato social, base del Estado de derecho democrático; para ello se requiere la forma-

ción específica en valores, la cual se fundamenta en informar acerca de las tradiciones, capacitar para el diálogo y la comunicación y fomentar la tolerancia y la solidaridad. Emergen aquí nuevos interrogantes: ¿En qué condiciones organizativas, discursivas y actitudinales deben sustentarse maestros y alumnos en la finalidad de instaurar un ecosistema comunicativo que posibilite el intercambio y la solidaridad dentro y fuera del aula? ¿Qué modelos normativos podrían permitir que se instauren hábitos de respeto y reconocimiento entre los diversos actores de la institución escolar?

Ligado a lo anterior, como producto de la rígida organización del dispositivo escolar, se encuentra el rasgo de infantilización que se atribuye al sujeto de escolaridad y el desconocimiento de sus necesidades afectivas y de sus expectativas de individualidad. Aspectos como los de la sexualidad, las emociones, el comportamiento individual y grupal e incluso el espacio de la moral, son tratados mediante una estrategia académica deficiente en la cual se busca su descripción técnica y espurea, alejada de la posibilidad de comprensión y dimensionamiento personal. Ello conlleva al distanciamiento entre joven y adulto, con lo cual se refuerza la representación que tiene el primero del espacio escolar fundamentalmente como ámbito de encuentro con el par-único con quien puede compartir y recrear experiencias y vivencias privadas- y del descanso o recreo como momento más valioso de la escolarización.

Los métodos de trabajo que se han propuesto para suplir estas deficiencias tienen que ver con la necesidad de multiplicar los trabajos en grupo, entre alumnos y maestros, en

la perspectiva de crear conocimientos. Adicionalmente, se ha considerado, que la función de los docentes consistiría en generar problemas a partir del cúmulo de información que existe y propiciar su comprensión, dando paso al desarrollo de un pensamiento divergente y plural.

Otro elemento esencial para el proceso de socialización es el de la imagen que el docente, como adulto, proyecta sobre niños y jóvenes que le permite constituirse o no en modelo a imitar. Pues bien, aquí se expresa uno de los aspectos más críticos de nuestra escuela en su función formativa: ni con relación a la convicción y el compromiso con el saber que supuestamente posee, ni a la coherencia de sus comportamientos con los valores que transmite o con las demandas que hace a los alumnos, el docente promedio es persona modelo. A esto se le suma el hecho de que en las instituciones educativas los regímenes y prácticas normativas no constituyen precisamente factores de equidad y justicia, tornando la escuela un lugar en el que el estado de derecho y la posibilidad democrática no existen. En consecuencia, surge el siguiente interrogante: ¿Cómo crear competencias éticas, educar en la cooperación y en la solidaridad, y, en fin, fomentar valores que posibiliten la cooperación social desde el ámbito de la escuela? ¿Cómo posibilitar que allí el pluralismo cultural, el diálogo entre conocimientos, el reconocimiento del otro y el respeto por la diferencia se constituyan en hábitos?

Como colofón al punto que estamos tratando, es necesario examinar el vínculo que posee el ideal de formación humana adscrito a la escuela, y por tanto su función socializadora, con las condiciones en

que se instaura el proyecto moderno en nuestro país. En términos abstractos el desarrollo individual no es otra cosa que el despliegue de lo virtual del ser humano, es decir, su realización permanente y ascenso a la universalidad dentro de un horizonte cultural y social concreto: un *mundo posible*¹³. No obstante, este horizonte en nuestros tiempos de crisis es por lo menos indefinido; la irrupción que sobre el presente tienen los `valores` de la sociedad contemporánea: el consumo, el poder, el prestigio, etc., como resultado de abruptos procesos de modernización socioeconómica, unida a la contradictoria relación que mantenemos con nuestras difusas identidades culturales, a los ambiguos sentimientos de nación, así como al fracturado vínculo sostenido con los valores clásicos de la tradición cultural de Occidente, dificultan la configuración de un proyecto de futuro en donde la igualdad y la libertad política, en otras palabras, la autonomía social e individual, sean factibles¹⁴. En estas circunstancias es comprensible que los jóvenes se perciban a sí mismos como «vacíos de tiempo» -para decirlo es términos del proyecto Atlántida-, sobretodo cuando no confían en el maestro como representante de ciertos valores o modos de vida a seguir. Así entonces, la función de socialización, que involucra la comprensión de las ideas de pasado y futuro, se debilita dentro de la escuela, en tanto que los modos de socialización `externa`, producto básicamente de la acción de los medios de comunicación, tienden a convertirse cada vez con mayor fuerza en formas de incomunicación y exclusión ya que se construyen individualidades aisladas. Surgen nuevos interrogantes: ¿Qué condiciones debe poseer una propuesta cultural, desarrollada desde la escuela, que partiendo de auténticos valores nacio-

nales asuma los cambios introducidos por el nuevo mundo tecno-cultural para crear un adecuado modelo de futuro? ¿Cómo ligar el hecho educativo tradicional a la utilización de las nuevas tecnologías, de tal modo que posibilite una verdadera comunicación entre los actores y su integración a procesos de cambio social deseables?... ¿Qué posibilidades de realización tendrían estas propuestas frente a otras que surgen por efecto de la multiplicación y la plurificación social y cultural?

Recepción de medios y comunicación-educación

La investigación en recepción, después de haber recorrido un largo camino y de haber superado de alguna manera las primeras apreciaciones teóricas que concebían el proceso de recepción girando en torno



del eje emisor-receptor, en el cual éste último asumía el papel de un sujeto pasivo (receptor puro) y el estudio estaba centrado en los efectos que los medios producían sobre los individuos, o aquella perspectiva que consideraba que la relación del sujeto con los medios se daba sobre la base de un sistema de usos y gratificaciones¹⁵, actualmente ha demostrado de manera profusa el papel activo de los individuos frente a los medios y ha señalado el lugar que ocupan las circunstancias de diverso orden que rodean al sujeto en el proceso de recepción.

En efecto, el haber dejado de lado la idea de que la masa es un ente homogéneo, sin capacidad de crítica y ante todo pasiva, supuso a su vez considerar al sujeto receptor como un individuo capaz de apropiarse y enfrentarse a los medios masivos de comunicación de manera crítica, como alguien que puede entablar una negociación en los procesos de significación de las propuestas de sentido que los medios le hacen¹⁶. La nueva perspectiva teórico-metodológica considera a esta capacidad (competencia) y al carácter de la negociación como un hecho localizado, es decir, considera la actividad de comunicar y comprender lo que se comunica como una actividad inscrita siempre en una cultura específica¹⁷, pues depende de, entre otras cosas, el origen familiar, la etnia, la posición socioeconómica, la(s) identidad(es) cultural(es).

Es lo que investigadores como Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco han denominado *mediación*. Cada proceso de interacción con los medios de comunicación se da en un escenario específico de acuerdo al carácter del medio, y se gesta una situación particu-

lar de recepción. Escenario y situación en donde convergen las múltiples mediaciones, es decir, aquellos elementos que influyen en el proceso de recepción y que provienen de diferentes ámbitos y poseen diversas características. Pueden ser de índole cognitivo -racionales, emocionales-, situacionales -momento de interacción con el mensaje y momento de interacción con el medio-, institucionales -esquemas y valores transmitidos por las instituciones en las que se encuentra inscrito el individuo: familia, escuela, partidos políticos-, estructurales -clase, género, status- e identitarias y culturales. Se trata de tomar la comunicación como un asunto de la cultura, como parte constitutiva de su naturaleza y, metodológicamente, "...rever el proceso entero de la comunicación desde su otro lado: el de las resistencias y resignificaciones que se ejercen desde la actividad de apropiación, desde los usos que los diferentes grupos sociales -clases, etnias, generaciones, sexos- hacen de los medios y los productos masivos"¹⁸.

En este sentido, la apropiación de los contenidos de los medios de comunicación por parte de los niños y jóvenes es de carácter cualificado y depende no sólo de las circunstancias concretas en las que se realiza el contacto sino de aquellos factores provenientes de la familia, del círculo de amigos(as), del maestro, etc, los cuales influyen en sus propias apreciaciones. El "resultado" de esa negociación es incorporado a la praxis cotidiana escolar y extraescolar, a las dinámicas de la relación intersubjetiva -entre las que se encuentra obviamente la de la relación pedagógica-, pues el contacto con el medio no se reduce únicamente al momento de interacción con él sino que se "prolonga más allá"

en términos de tiempo y espacio. Algunos teóricos han conceptualizado a esta circunstancia como el fenómeno de la agenda *setting*, hipótesis según la cual los temas de los medios de comunicación, junto con otras agendas -personales, institucionales-, imponen los tópicos de discusión social en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Ahora bien, no creemos que exista información suficiente sobre los **modos concretos** como la comunicación masiva y las nuevas tecnologías de comunicación permean, por decirlo así, en la relación pedagógica en nuestro medio. Tenemos desde luego unas pistas generales para el caso latinoamericano, especialmente en lo que se refiere a la llamada educación para los medios, pero lo cierto es que actualmente existen más preguntas que respuestas en este ámbito. En Colombia, algunos investigadores han llamado la atención sobre el desfase de la realidad de la escuela en relación con la realidad de los jóvenes como lo mencionamos anteriormente.

La escuela, la familia y la iglesia como principales instancias de socialización, con funciones más o menos diferenciadas, entre las que le corresponde a la escuela, tal como se señaló, un papel eminentemente educativo y formativo, es decir, la encargada, por una parte, de capacitar en ciertas destrezas y habilidades al niño(a) y a los (las) jóvenes, y por otra, suministrar, complementando a las otras dos instituciones, unos valores propios de una visión de mundo. Esta concepción de las instancias de socialización, sobre la cual aún hoy descansan muchas de las políticas en materia de educación, "bienestar" familiar y comunicación del Estado co-

lombiano, y seguramente del de otros países latinoamericanos, ha tenido que ser revaluada por la emergencia de los medios de comunicación masiva en las últimas cinco décadas y por la evidente configuración cultural de éstos como espacio creciente de socialización, como portadores de significado, como agentes que proponen modelos de conducta y representaciones particulares de la realidad.

De hecho, a través de los escolares los medios están interpelando a la escuela y la familia; los educandos llevan los mensajes y contenidos informativos propuestos por los medios, especialmente la T.V., al seno del hogar y del aula de clase. Pero, ¿cómo se da específicamente esta interpelación? ¿Qué carácter tiene? A estas alturas del desarrollo de la sociedad contemporánea, el esquema lineal, jerarquizado y unívoco de la relación maestro-alumno exige ser, y de hecho esta siendo, desbordado ampliamente. En efecto, la exigencia que la relación pedagógica hace en términos de ser ella misma de carácter dialógico, de ser una construcción conjunta de conocimiento en la cual la comunicación intersubjetiva -entendida como ponerse en el lugar del otro para actuar conjuntamente-, se orienta en esa dirección. Por otro lado, el proceso pedagógico supera ampliamente el ámbito del aula y de la escuela misma, pues diversas instancias son portadoras de gran cantidad de información y son agentes activos que proponen mensajes, formulan directrices de naturaleza instruccional y exponen tipos de comportamiento para ser apropiados, interpretados y resignificados por el (la) alumno(a). La escuela puede seguir siendo legítima como instancia de formación y socialización a los ojos de los adultos, pero para los (las) niños(as) y jóve-

nes este reconocimiento no resulta ser tan preciso. ¿Cuál es, entonces, el sistema de códigos, prohibiciones y prescripciones desde donde se organizan los criterios de verdad y legitimidad y se textualizan las distintas dimensiones de la escuela por parte de los jóvenes?

En esta misma línea de razonamiento, en una sociedad como la nuestra, en la cual confluyen diversas temporalidades y se funde o convive la tradición oral como memoria de mitos y leyendas fundacionales, lo



Signos Chinos

escritural como legado del pensamiento ilustrado y lo visual, en fuerte emergencia con el desarrollo de la telemática y de la creciente fragmentación de las culturas urbanas, ¿qué peso tiene en el acto comunicativo de la relación pedagógica la, para decirlo en términos de J. Brunner, implosión de sentidos consumidos/producidos/reproducidos a partir de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías educativas en la relación pedagógica? ¿Qué hay de común y qué de diferente en la interpelación de los (las) jóvenes a la escuela según los códigos culturales regionales, locales, grupales e individuales?

Otro campo de investigación, desde luego fuertemente relacionado con el anterior, es el que se refiere específicamente a la información que circula por los medios de comunicación. Aquí las preguntas tienen que hacerse en relación, por una parte, con el proceso de globalización por el que atraviesa el mundo contemporáneo, y por otra, con las brechas que existen entre los países desarrollados y los del tercer mundo en términos de la tecnología y de la producción de saberes. García Canclini ha caracterizado la cultura de la sociedad globalizada como un proceso de ensamblado multinacional, como un conjunto de partes y rasgos flexibles "...que cualquier ciudadano de cualquier país, religión o ideología puede leer y usar", como un estado de las sociedades en el que es difícil saber qué es lo propio y qué es lo ajeno: "La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa"¹⁹. Y afirma más adelante que los códigos compartidos son cada vez menos los de la etnia, la clase o la nación en la que nacimos, y en la medida en que estos subsisten, llevan a los consumidores-ciudadanos a relacionarse de manera particular con la información y los objetos simbólicos que circulan en las redes internacionales de comunicación. Los referentes tradicionales de constitución, configuración y reconfiguración de las identidades culturales -etnia, lengua, religión y territorio- se desdibujan y entran a interactuar con los contenidos de la información y los sentidos culturales globalizados.

Sin embargo, debemos con-

siderar que el proceso de globalización no es de ninguna manera equitativo. Existe una participación diferenciada tanto en términos de su producción-configuración como en términos de acceso a sus productos. No todos los países producen los saberes y las tecnologías social, cultural y económicamente viables y legítimas para el orden instaurado por la globalización, ni todos los ciudadanos en el interior de cada país tienen acceso a los productos y a la información de igual manera ni en la misma proporción. No todos los países ni todos los ciudadanos están preparados para afrontar la acometida de la globalización y la avalancha de la información que circula por los medios y las tecnologías informacionales. La ausencia de liderazgo tecnológico en los países del tercer mundo ha dejado que sean las compañías transnacionales las que decidan su nivel y tipo tecnológico²⁰ y es la insuficiencia en la producción de saberes la que permite que en el proceso de construcción de nuestras utopías dominen los contenidos, mensajes y propuestas axiológicas extrañas a nuestro contexto. La globalización no es solamente un proceso de homogenización cultural, socio-política y económica porque, además de la diferenciación y segmentación en la apropiación de su dinámica, ella contiene formas nuevas de segregación nacional, regional, local e individual en estos ámbitos.

En este marco, entonces, caben una serie de preguntas para el caso de la educación y la escuela en nuestro país. ¿Qué sucede con la apropiación, por parte de los (las) alumnos(as), de la información impartida por la escuela en el marco de la tensión local-nacional-global? Y ¿cómo se lleva al ámbito cotidiano extraescolar? Si la socialidad es como

lo afirma Martín Barbero²¹ aquello que supera "...el orden de la razón institucional, (...) la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarlo, pero también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones", y, es la emergencia del sentido, los sentidos y la configuración-re-configuración de la vida cotidiana en el nomadismo entre las "tribus"²², entonces, ¿de qué manera se instalan los múltiples saberes en las gramáticas subyacentes a la dinámica social de los (las) jóvenes? ¿Cómo se dan las resistencias académicas y las reelaboraciones conceptuales de los contenidos del conocimiento impartido en el aula? Por otra parte, ¿dónde convergen y dónde divergen los contenidos informacionales de la clase y los que circulan en los medios masivos de comunicación, las multimedia y el internet? ¿Cómo se diferencian las negociaciones de sentido que se dan en una escuela o colegio marginado, y uno en el que periódica e institucionalmente se realizan "olimpiadas informáticas" y la mayoría de los alumnos tienen acceso a la información que viene en el mismo paquete tecnológico de los computadores personales? ¿Cómo opera la segregación, la dinámica de la diferenciación social y la preparación para el ejercicio del poder y la construcción de los horizontes personales en el marco de estas circunstancias?

Estos últimos interrogantes nos llevan a plantear finalmente otro campo de indagación. Se trata del constituido por las llamadas *tecnologías educativas*. Vale la pena interrogar más a fondo no sólo cuál ha sido el transcurso y cuáles han sido los resultados de la incorporación de los medios de comunicación más "antiguos" -radio y T. V., por ejemplo- en

el sistema escolar sino cuál ha sido el proceso y de qué manera están siendo introducidas las nuevas tecnologías comunicativas e informacionales en la relación pedagógica -caso computador personal, multimedia, internet-. En las pocas instituciones educativas en las que el computador ha entrado como parte de la cotidianidad escolar, de ¿qué manera está siendo usado? ¿Acaso como una máquina de escribir sofisticada? ¿Como un aparato de video juegos? No olvidemos que las tecnologías comunicativas no son necesariamente tecnologías educativas²³ y que, como lo dijimos anteriormente, junto con el *hardware* viene un *software*, generalmente en un idioma diferente al nuestro, con tipos particulares de información, con unos códigos culturales pertenecientes a otros contextos y con unas lógicas y racionalidades que obedecen a otros proyectos de sociedad de los cuales todavía no estamos seguros si son los que realmente queremos. Por otra parte, en la medida en que el rango de interacción²⁴ es diferente en cada uno de los medios y tecnologías de comunicación, así mismo son distintas las posibilidades para ser usados a nivel educativo y didáctico y las posibilidades de creación y apropiación de saberes e información se dan cualitativamente diferenciadas.

A este respecto es necesario hacer algunas consideraciones sobre el carácter de la adopción de los medios y las tecnologías de la comunicación en el proceso pedagógico. En primer lugar, surge la pregunta de si ella es inevitable. Pablo Casares en el artículo anteriormente citado, afirma que la mayoría de las políticas y de los estudios en educación-informática parten del supuesto de la inevitabilidad de la introducción de la computadora -y de otros medios tec-

nológicos, agregaríamos- en el aula de clase, dando como resultado, por una parte, el establecimiento de políticas de masificación para introducirlos, y por otra, la orientación del conocimiento hacia la adecuación del sistema educativo y de la escuela a las necesidades tecnológicas y del mercado de estos bienes. Propone en cambio, pensar primero en términos de las necesidades educativas, económicas, políticas y culturales de nuestros países para luego sí analizar y adaptar las tecnologías. Esto representa lo que Guillermo Orozco, ha identificado como la confrontación entre una racionalidad tecnocrática y otra pedagógica²⁵. Pero de ello emerge, como lo señala este autor, un dilema aparente para los países latinoamericanos si se asume la primera perspectiva: al adoptar introducir la computadora -y por extensión otras tecnologías informáticas- a la educación, se está preparando un potencial de consumidores de tecnologías de las cuales no se tiene ningún control en la medida en que no poseemos desarrollo en este campo, dependemos totalmente de los países avanzados y su introducción obedece más a las orientaciones del consumo que a la incorporación a un desarrollo integral; pero, si por el contrario, se opta por desechárlas, se corre el riesgo de ofrecer una educación retrógrada y descontextualizada. El dilema es aparente en tanto aceptemos que el modelo de desarrollo tecnocrático y una educación tecnologizada son los únicos posibles, en tanto aceptemos que el modelo de desarrollo occidental es la única alternativa para los países del tercer mundo.

Estas consideraciones suponen el estudio y la valoración de las necesidades educativas en los diferentes contextos socioculturales de

nuestro país, pero especialmente supondría, no ya un ejercicio investigativo sino reflexivo sobre el tipo de desarrollo y país que queremos, el tipo de ciudadanos que deseamos formar y, en última instancia, el papel que jugarían esos niños y niñas, muchachos y muchachas en un nuevo proyecto de sociedad.

Citas

1 Cfr. Castañeda, Elsa. «Los adolescentes y la escuela de final de siglo». En Revista NOMADAS No. 4, marzo de 1996.

2 Proyecto ATLANTIDA. Informe final. Fundación FES, Colciencias, octubre de 1995.

3 Véase el artículo: Hernández, Carlos A. «Educación y comunicación» incluido en esta misma sección.

4 Lyotard, Jean-François. **La condición postmoderna**. Madrid, Cátedra, 1994. Capítulo 12.

5 Ramírez, Sergio. «Culturas, tecnologías y sensibilidades juveniles». En revista NOMADAS No. 4. Marzo de 1996.

6 Martín Barbero, Jesús. «Heredando el futuro». Dentro de esta misma sección de NOMADAS.

7 Lyotard, Jean François. Op. cit. Capítulo 5.

8 Cfr. Hoyos V., Guillermo. «Los imperativos éticos en la formación del maestro». En: Revista Arte y Conocimiento. Corporación Universitaria Iberoamericana. Vol. 2, 1996.

9 Martín-Barbero, Jesús. Op. cit.

10 Cfr. Guillermo Orozco G. «Televisión, receptores y negociación de significados. Algunas notas epistemológicas». En: **Televisión y producción de significados**. Universidad de Guadalajara. México, 1994

11 Aquí de nuevo nos estamos basando en las conclusiones de las investigaciones citadas.

12 Cfr. Hoyos Guillermo. Op. cit.

13 Véase Restrepo J. Mariluz. «El senti-

do de la educación: Desarrollo humano y calidad de la educación en perspectiva». En: Revista Signo y Pensamiento No. 27. U. Javeriana, 1993.

14 Para dimensionar la idea de **autonomía**, véase: Castoriadis, C. «Transformación social y creación cultural». En: Revista Dia-logos No. 37, septiembre de 1993.

15 A este respecto véase el artículo «Reflexiones metodológicas sobre la investigación de recepción» de la investigadora brasileña María I. Vasallo de Lopes, quien nos muestra un panorama de algunas de las perspectivas que han dominado la investigación en el campo de la recepción de medios. En: Cervantes, C. y Sánchez, E. **Investigar la comunicación. Propuestas iberoamericanas**. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México, 1994.

16 Cfr. Orozco Gómez, G. op. cit.

17 Wolf, Mauro. «Nuevos medios y vínculos sociales». En: Rev. de Occidente # 170-171. Madrid, 1995.

18 Martín Barbero, Jesús. «Comunicación y cultura: Unas relaciones complejas». En Rev. Telos #19. Madrid, 1987. Ver también de este mismo autor **De los medios a las mediaciones**. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1987. Así mismo Orozco Gómez, Guillermo. «Recepción, mediaciones y consumos culturales». Cátedra Unesco de Comunicación Social. Universidad Javeriana, Bogotá, 1996.

19 García Canclini, Néstor. **Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización**. Ed. Grijalbo, México, 1995.

20 Casares, Pablo. «Informática, educación y dependencia: necesidades de investigación y apropiación». En: Revista Dia-logos de la Comunicación # 21. FELAFACS, Lima, 1988.

21 Martín Barbero, J. «De los medios a las prácticas». En: Cuadernos de PROIICOM # 1. Universidad Iberoamericana. México, 1990.

22 Maffesoli, Michel. **El tiempo de las tribus**. Ed. Icaria. Barcelona, 1990.

23 Orozco Gómez, G. «La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna». Revista Dia-logos de la Comunicación # 37. FELAFACS. Lima, 1993

24 Definido como la posibilidad para interrelacionarse con los contenidos y generar y poner a circular la información propia.

25. Idem.