

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: PEDAGOGÍA Y CAMBIO CULTURAL

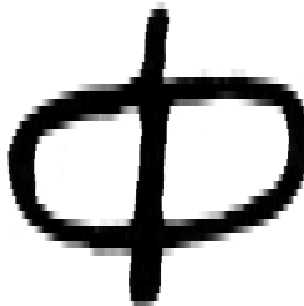
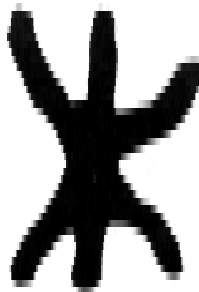
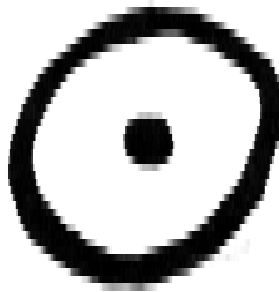
Carlos Augusto Hernández*

Educación y comunicación son inseparables. La tarea de la educación se da en el entorno de la comunicación y tiene como finalidad la ampliación de la interacción, la apropiación de la cultura y la formación del ciudadano. La investigación pedagógica no ha descuidado la comunicación como uno de sus objetos principales, pero es necesario insistir en la reflexión sobre ella como estrategia para profundizar sobre problemas importantes de la relación pedagógica y como requisito para afrontar mutaciones culturales fundamentales que hoy afectan la escuela y que provienen de transformaciones radicales ocurridas en el universo de la comunicación en que habitan los jóvenes.

* Profesor Universidad Nacional de Colombia

El título de este artículo, como ocurre con expresiones como “comunicación y sociedad”, “comunicación y lenguaje” y “comunicación y cultura”, expresa una conexión externa entre elementos que en la práctica son inseparables. Sin duda no es posible la educación por fuera de la comunicación. Oposiciones como éstas sólo pueden tener un valor pedagógico, como en el caso presente, cuando se trata precisamente de subrayar el carácter de la educación como espacio de la comunicación, condicionado por ella, posible a través de ella y orientado hacia ella. Lo que sostenemos es, pues, que la educación es comunicación orientada a la ampliación y al enriquecimiento de la comunicación.

En un trabajo realizado hace ya varios años por el grupo de investigación pedagógica de la Universidad Nacional,¹ se insistía en reconocer el carácter comunicativo de la relación pedagógica, por oposición a la visión instrumental de la misma. Eran los tiempos del auge de la llamada “tecnología educativa” que enfatizaba el modelo curricular del diseño instruccional: la acción pedagógica concebida como un conjunto de átomos (objetivo, actividad, evaluación) prediseñados y el maestro como un “administrador” del currículo; un modelo donde se predecían, desde fuera del aula, las interacciones con los estudiantes y sus resultados. Quienquiera que en ese tiempo asumiera la tarea de la crítica tenía un opositor claramente caracterizado. Es cierto que el análisis enfrentaba un peligro: el de confundir una propuesta didáctica explícita y sistemática (la de la tecnología educativa) con la realidad de la escuela. Quizás el primer obstáculo de la tecnología educativa era precisamente la ausencia de com-



promiso de muchos docentes con un modelo que desconocía su experiencia. Pero, si no se estaba de acuerdo con la asimilación de la relación pedagógica a un proceso técnico, se tenían claras las razones para ello y era fácil reconocer, por contraste, elementos esenciales de la actividad del maestro que el modelo tecnológico subvaloraba.

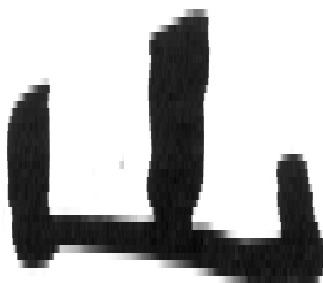
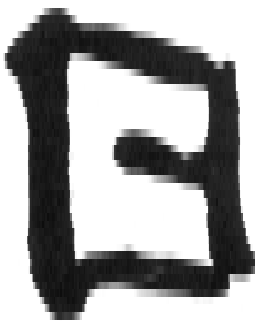
De lo que se trataba en la época del predominio de la tecnología educativa era de enfrentar un modelo de escuela basado en el diseño previo de actividades que el maestro debía realizar (aunque se ofrecían como opcionales) para cumplir una larga lista de objetivos ligados a esas actividades, modelo que se imponía en ausencia de una política eficaz de capacitación docente (lo que convertía la autonomía del maestro en retórica). Y se enfrentó poniendo de presente la comunicación como elemento, medio y contenido, razón de ser y condición de posibilidad de la relación pedagógica. El problema era que las imágenes de la escuela como un espacio asimilable a la fábrica podían tener una importante función ideológica sobre los maestros. No es sólo que el maestro, convertido en una máquina de enseñar, puede ser reemplazado idealmente por la máquina de enseñar, con lo que se desconoce la parte esencial del proceso de socialización, el contacto entre los jóvenes y los adultos depositarios del conocimiento y la experiencia, sino que se olvida que la tarea social de los maestros los convierte en trabajadores de la cultura cuya autonomía y responsabilidad son inalienables porque son protagonistas de un proceso de formación de ciudadanos, es decir de individuos autónomos y responsables (a los valores de autonomía y responsabilidad debe añadirse, en la formación del ciuda-

dano, la solidaridad).

La crítica de la tecnología educativa se podía resumir, siguiendo la terminología de Habermas², en el reconocimiento de que la relación pedagógica debía ser vista como una interacción comunicativa y no como una acción instrumental. Formar ciudadanos no es lo mismo que construir piezas para una maquinaria.

La crítica tenía la intención de rescatar la autonomía del maestro y la responsabilidad correspondiente. Pero sirvió para explicitar la conexión esencial entre educación y comunicación y para promover una mirada del proceso educativo más consciente de las dificultades resultantes de la ruptura de la comunicación en la escuela. Es posible incluso pensar desde la comunicación muchos de los temas que se han instalado en el centro del debate pedagógico de los últimos años.

Si se parte de las condiciones de posibilidad de la comunicación señaladas por Habermas (los presupuestos de verdad, comprensibilidad, sinceridad y rectitud³) y se piensa en los problemas reconocidos actualmente en la investigación pedagógica, es posible descubrir cómo estos temas pueden ser reconocidos desde la perspectiva de la comunicación: el problema del sentido de los contenidos está ligado al presupuesto de la verdad, las dificultades de acceso a los códigos de la escuela, diferentes según sectores sociales, a la exigencia de comprensibilidad, la ausencia de convicción del maestro -o de su falta de dominio de los contenidos escolares- llevan a los estudiantes a sospechar de falta de sinceridad, importantes dificultades con las que tropiezan las innovaciones pedagógicas están ligadas



a las imágenes que los estudiantes tienen del maestro, relacionadas con ideas previas sobre lo que él debe hacer de acuerdo con la rectitud.

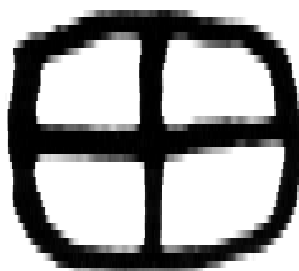
En efecto. Cuando los contenidos escolares no tienen significado para el estudiante el único sentido que poseen es el de elementos de un ritual aceptado pero no comprendido (un rito sin mito). A la clase, como a la misa en latín, se asiste (y se asiente, como si se participara) pero desde una exterioridad que excluye una forma de comunicación en la que se juzga sobre lo que el otro dice. La comunicación carece de un elemento fundamental: no puede decirse siquiera si es verdadero o falso lo que se comunica. Si lo que el maestro propone no tiene sentido es tanto como si estuviera mintiendo. No vale la pena escucharlo porque no se cumple el presupuesto de la veracidad.

Cuando en la comunicación no se dan las condiciones que garantizan la comprensión, se recae en el ritual, en el sin sentido, en la obligación ilegítima, en el aburrimiento. La ausencia de comprensión puede deberse a múltiples factores: Es posible que el tema de la comunicación requiera de ciertos presupuestos de los que se carece. En casos como el de las matemáticas, la ausencia de un presupuesto puede ser trágica a largo plazo: quien dejó de comprender una operación o una relación fundamental, tampoco puede, en principio, comprender los desarrollos que se siguen de su aplicación. La comunicación en matemáticas puede romperse desde los primeros años de escuela, ocasionando el abandono del sistema y generando en el estudiante una conciencia de incapacidad de efectos impredecibles. Es posible que el lenguaje de la clase sea esencialmente distan-

te del que se utiliza en la vida cotidiana, que las relaciones entre los significados, los contenidos a los cuales están asociados y los contextos de su uso en la escuela no se correspondan con los que tienen vigencia en la familia y en el barrio, que exista una diferencia insalvable de códigos. Es posible que las fuentes de conocimiento o las formas de evidencia de los estudiantes sean muy distintas de las que presume la escuela. En cualquiera de estos casos no se cumple el presupuesto de la comprensibilidad.

Cuando el maestro no se reconoce en la tarea que realiza, cuando se siente ajeno a los contenidos que constituyen el tema de su exposición, cuando desconoce el sentido de lo que comunica y se resigna a realizar su trabajo como un trabajo alienado, su propia incredulidad se transmite; el estudiante descubre que él no se manifiesta en lo que manifiesta, que no es sincero. No hay razón para creer lo que alguien dice sin convicción, lo que alguien impone sin comprenderlo. No se cumple el presupuesto de la sinceridad.

Cuando las formas de asociación o de trabajo que implican los métodos pedagógicos no tienen un respaldo en experiencias previas de los estudiantes, cuando el maestro es muy diferente de lo que debe ser de acuerdo con las imágenes de autoridad o de sujeto depositario del saber que manejan los estudiantes y no se esfuerza por explicar su actitud o cuando no cumple con las reglas del juego, cuando abusa de su poder o se exime de exigencias que impone a sus estudiantes, la comunicación se rompe porque, en formas distintas, en cada uno de estos casos no se cumple el presupuesto de la rectitud.



La tradición pedagógica había reconocido la importancia de la comunicación. En la escuela activa de entre guerras y en las propuestas basadas en el aprendizaje por descubrimiento de las últimas dos décadas se planteaba como un momento necesario de construcción colectiva del conocimiento, la necesidad de explicitar los supuestos y de avanzar colectivamente discutiendo hipótesis sobre resultados y procedimientos posibles. También se planteaba como una estrategia importante de labor la discusión entre los estudiantes sobre las formas de trabajo y enfoques posibles de los problemas. Esto es recogido actualmente como elemento esencial del aprendizaje en las corrientes constructivistas.

Existe, en primera instancia, consenso sobre la importancia de la argumentación. La cultura académica se caracteriza⁴ por la solidaridad de tres elementos: la discusión racional, la vinculación con la tradición escrita y la prefiguración y reorientación de las acciones. Esto no excluye, claro está, la importancia de una educación de la sensibilidad, de un afinamiento de la mirada basado en el desarrollo de la observación y en el enriquecimiento de las herramientas teóricas y técnicas disponibles. Mucho menos puede desconocerse el papel de la ética y la estética en la vida académica. Pero si algo caracteriza a la academia es precisamente su conexión con las formas universales de la comunicación.

La argumentación, la fundamentación del propio punto de vista, el reconocimiento del otro y la búsqueda de consensos discursivos no constituyen sólo condiciones para la vida democrática, la discusión racional que estas acciones hacen posible

es un requisito del trabajo académico. Aunque en la academia se den también otras formas de reconocimiento, como el respeto por la autoridad y las formas rituales, y formas de conocimiento no propiamente discursivo, la discusión racional tiene un papel decisivo en la contrastación de hipótesis e interpretaciones que permite elaborar los acuerdos que sirven de base a los paradigmas. La lectura, la escritura, el acceso al manejo de la información y el reconocimiento de la importancia de una historia de los problemas que se sedimenta en textos -textos que hacen posible la apropiación de lo construido por generaciones muy anteriores y la acumulación y transformación de los saberes- son condiciones de la cultura académica como empresa colectiva que excede las fronteras nacionales a través de los tiempos. El diseño de los experimentos, la construcción de modelos que permiten predecir comportamientos, la preparación de escenarios posibles, la planeación sistemática de las acciones, la aplicación de teorías que permiten predecir fenómenos, son formas distintas de prefiguración de resultados de las acciones que es fácil reconocer en el trabajo de la ciencia y en general, de las disciplinas académicas. La combinación de estos tres elementos es lo que define la potencialidad de la academia y le da identidad.

La nueva pedagogía, que ha dado en llamarse constructivismo es una sistematización de lo que hace tiempo se ha dado en la práctica innovativa de muchos maestros y de lo que se da sin necesidad de explicitación en los laboratorios e institutos en los que se produce conocimiento. Resulta del encuentro entre las teorías ocupadas del desarrollo cognitivo y la epistemología y la his-

toria de las ciencias que han tratado de caracterizar el trabajo científico. Se trata, para el caso de la enseñanza de las ciencias, de trasladar a la escuela, teniendo en cuenta las diferencias de escenario, las estrategias de producción de conocimientos. Se parte, claro está, de algo en lo cual los docentes comprometidos no se confundieron nunca: el conocimiento escolar no coincide con el conocimiento extraescolar, pero tampoco con el conocimiento científico. Esa diferencia, sin embargo, no implica el desconocimiento de que el proceso de aprendizaje es, en realidad, un proceso de construcción de conocimientos. Como proceso de construcción de conocimientos, el aprendizaje puede organizarse en cierta medida como se organiza el trabajo de un grupo de investigación. El planteamiento del problema es el resultado de un consenso sobre enfoques, sobre términos y teorías de referencia, un consenso en donde afloran intereses y experiencias diversas. La formulación de hipótesis o supuestos explicativos es un trabajo colectivo en donde cada cual argumenta sobre su punto de vista y responde objeciones. Los métodos de trabajo son previamente discutidos y acordados. Los resultados niegan o confirman previsiones cuestionadas y argumentadas. La pedagogía actual es explícita en el reconocimiento de que la educación es comunicación.

Esto naturalmente no sorprende. La tarea de la educación es hacer posible la apropiación por parte de cada uno del acumulado de cultura que le permite vivir en sociedad. La cultura es lo específicamente humano, la fuente de sentido de las acciones humanas. Ella está hecha de un material intangible: de relaciones, de símbolos, de comunicación. “La naturaleza -dice Aristóteles en el ca-

pítulo primero del primer libro de la Política- no hace nada en vano. Mas sólo el hombre entre todos los seres vivos posee el lenguaje. El sonido de las voces es un indicador tanto para lo opresivo del dolor como para lo enaltecedor del placer y por ello aparece también en otros seres vivos.... El lenguaje, en cambio, revela lo que siempre está en nosotros y lo que nos rehuye y así también revela lo justo y lo injusto. Pues esto es lo específico del hombre frente a los otros seres vivos, que sólo él tiene el sentido de lo bueno de lo malo, de lo justo y de injusto y de cosas de esa índole y es comunidad de estas cosas lo que constituye la esencia de la casa y de la ciudad”. No es extraño que Gadamer⁵ se apoye en esta cita de Aristóteles para sus consideraciones sobre la cultura y la palabra. Lo que específicamente sostiene Aristóteles es que aquello que constituye la cultura existe en la palabra y en el acto de la comunicación. Gadamer intenta una primera definición de cultura como “el ámbito de todo aquello que es más cuando lo compartimos⁶”. Aquello que define el sentido último de las acciones humanas es posible porque el lenguaje hace posible la existencia de las ideas y porque hace posible la comunicación. Nosotros, que hemos dejado atrás ciertas figuras de la metafísica estamos obligados a invertir la última reflexión: Sólo la comunicación hace posible el lenguaje. Sólo gracias a ella es posible la sociedad y, por tanto, el hombre.

Para nadie es un secreto que la realidad se construye través del lenguaje, que, como dijo Hölderlin “somos una conversación”. Lo que son las cosas nos fue enseñado a través del lenguaje. En el lenguaje se nos dio la manera de relacionarnos con todas las cosas y con los otros. Justamente

Heidegger llama al lenguaje la “habilitación del hombre”. El significado de lo que nos rodea y particularmente las ideas de lo justo y de lo injusto, la historia, la identidad y cualquier forma posible de trascendencia nos son dadas en el lenguaje. Sólo en el lenguaje existe la utopía y sólo en él se construye lo otro que permite el cambio de la sociedad. El lenguaje, la comunicación, como dice Aristóteles, es el lugar de lo específicamente humano.

La educación tiene la tarea de asegurar la extensión y la supervivencia de la cultura como medio de existencia del hombre y como razón última de sus acciones. La cultura es comunicación. La escuela es así un espacio privilegiado de la comunicación que prepara para la comunicación.

Basta a este propósito señalar un tema reiterado de la investigación pedagógica que ya hemos mencionado. Los lenguajes funcionan como sistemas de exclusión. Sólo quien posee el lenguaje que utiliza una comunidad (el lenguaje que la constituye y que le da identidad) puede establecer comunicación con los miembros de esa comunidad y ser reconocido por ellos. Quien no maneja los códigos de la comunicación con una determinada comunidad está excluido de ella. Las formas de exclusión son, claro está, formas de poder. La educación cumple así, a todos los niveles, la tarea de hacer posible la participación de los individuos en el destino de las comunidades. Los prepara para participar en las decisiones de las cuales estarían excluidos por carecer de las herramientas básicas de la comunicación que se establece entre quienes deciden. La exclusión que hace posible la multiplicidad y especialización de los lenguajes es doble-

mente eficaz, porque a la función de exclusión añade la de legitimación. En efecto: el excluido encuentra perfectamente razonable su exclusión porque admite que no maneja el lenguaje que requiere para decidir sobre ciertas cosas. El problema es que estas cosas “ajenas” pueden, de todos modos, concernirle directamente.

La comunicación es así, además de medio y condición, objetivo principal de la educación. Para que la educación pueda cumplir la tarea que se le ha encomendado tiene que ser sensible a las transformaciones de la cultura. Preparar a alguien para vivir en una cultura significa darle herramientas para comprenderla para hallarse en ella y construirse dentro de ella, para reconocerla y tomar distancia crítica frente a ella, para apropiársela y para cambiarla.

La cultura es el tema de la educación. Si las ciencias son importantes no es sólo por su conexión con la técnica, es también, y principalmente, por ser expresiones y realizaciones paradigmáticas de la cultura. Por fuera de su significado como cultura las ciencias no son más que discursos vacíos. La historia y la ética tienen sentido como cultura y es la cultura lo que hace posible el placer del arte, el goce de la literatura, el compromiso religioso o político.

Muchas investigaciones realizadas en el campo de los problemas aludidos se centran en las relaciones dentro del aula. Hoy no es posible, sin embargo, limitarse a lo que ocurre en la escuela. Los principales problemas de la comunicación provienen de un cambio cultural muy importante que resulta de la acción de factores como las migraciones del campo a la ciudad, la pérdida de legitimidad de las

instituciones y el impacto de los medios masivos de comunicación. La investigación pedagógica no ha hecho el énfasis que se requiere en este espacio⁷.

En la época en que se iniciaba la investigación de la conexión entre comunicación y escuela en el país -hace un cuarto de siglo- los medios masivos ocupaban ya un lugar fundamental en el universo de la cultura; ya las necesidades creadas por ellos y las informaciones que circulaban a través de ellos estaban erosionando la legitimidad de la escuela, pero a las propuestas de los medios había la posibilidad de enfrentar propuestas de la política; al vértigo de las imágenes producidas por la tecnología podía enfrentarse el tiempo de la historia y el sueño compartido y a la fascinación de los medios podía enfrentarse la pasión por proyectos sociales de largo alcance y la fuerza de las utopías. La historia subsiguiente ha explicitado nuevos problemas. Por ello es en los últimos veinte años cuando los estudios sobre cultura y comunicación en América Latina han puesto en evidencia la verdadera magnitud de la transformación cultural debida a las revoluciones en la comunicación.

El panorama cultural ha cambiado de tal modo que nadie podía predecir con suficiente antelación el significado de lo que se estaba gestando. La música parece haber ocupado el lugar que correspondió a los discursos de los jóvenes de hace un cuarto de siglo. Las utopías revolucionarias han perdido su fuerza cohesionadora y no han dejado un sustituto para la experiencia de trascendencia que hacían posible; como si las imágenes y los sonidos se agolparan, multiplicándose y diversificándose prodigiosamente, en el presente, de-

jando a la historia y al futuro convertidos en desiertos.

En lo que atañe a la escuela, sin embargo, el momento presente es mucho más interesante de lo que se ofrecía hace veinte o treinta años: coexisten modelos de escuela muy diferentes; la conexión entre la escuela y su entorno se reconoce como necesaria (e inevitable); ya no es tan fácil culpar al estudiante de los fracasos escolares; se ha propuesto incluso a las escuelas elaborar sus propios proyectos pedagógicos sobre la base de ciertos contenidos mínimos; la complejidad real de la relación pedagógica ya no puede soslayarse ni encajarse en fáciles esquemas; los medios masivos de comunicación amenazan con sustituir a la escuela en tareas estratégicas como la formación de valores y el desarrollo de competencias.

Antes de que los contenidos escolares juiciosamente dosificados se deslicen entre el estudiante y sus preguntas posibles, una explosión de información fragmentaria y superficial que se origina en los medios, en el espacio de la propaganda y la noticia, precipita preguntas urgentes para las cuales los docentes no se encuentran preparados, sugiere conexiones inéditas entre el espacio de la cotidianidad y las catástrofes del universo y pone en evidencia el sin sentido de las preocupaciones de la escuela para los niños y jóvenes que crecen en un entorno de intereses ligado a la velocidad y multiplicidad de las propuestas de la competencia entre las mercancías y a la correspondiente proliferación de las imágenes. Impredecibles universos estéticos, éticos y políticos aparecen en el espacio de lo visual y lo auditivo y contribuyen eficazmente -quizás más que la escuela- a la cons-

trucción de formas de sensibilidad cuyo desconocimiento puede ser fatal para las instituciones encargadas de la educación.

La tarea de quien reflexiona sobre la pedagogía se ha vuelto maravillosa y complicada: no puede circunscribirse a la forma más lógica (epistemológica y psicológicamente hablando) de organizar los contenidos; debe pensar el problema de las interacciones entre universos culturales distintos porque la ciudad es un territorio de conflictos entre historias disímiles y opuestas y la cultura académica es muy diferente de la que se va configurando por la acción de los medios; debe aceptar el hecho de que las paredes de la escuela se han derrumbado porque ya no es posible silenciar en su interior proyectos e intereses que no se reconocen en ella; debe reconocer que la cotidianidad de la familia se ha visto asaltada por un intruso deseado: esa ventana al mundo virtual sin distancias euclidianas y sin tiempos lineales que es el televisor. Es prácticamente imposible encauzar un deseo tan variado y tan variable.

Lo que constituye el espacio de la escuela, su materia y su medio, es, como hemos visto, la comunicación, y esas novedades a las cuales hacemos referencia han aparecido precisamente en el territorio de la comunicación.

Se trata de lo que, siguiendo a McLuhan, se ha caracterizado como cultura electrónica. Esta cultura se soporta en la televisión, en las imágenes de la publicidad y en los nuevos medios de comunicación electrónica. Pero incluso los cómics y otros productos editoriales contemporáneos se instalan en el espacio del dominio

de la imagen. En esta cultura se debilita drásticamente la hegemonía de lo escrito que se había constituido a partir de la invención de la imprenta. Una parte cada vez más importante del conocimiento significativo se expresa, se transmite y se apropia a través de las imágenes y los sonidos.

La investigación de este fenómeno cultural se ha venido haciendo por distintas vías. Una de ellas, la que acude a la teoría (o a la metáfora) de los hemisferios cerebrales, tiene importantes adeptos entre los investigadores de la educación y los teóricos de la comunicación. Preferimos hablar de metáfora al referirnos al esfuerzo de pensar elementos esenciales del cambio cultural desde un discurso asociado a las conexiones entre las operaciones mentales y la biología. Aunque sea posible acumular mucha evidencia experimental que asocia ciertas operaciones (las del análisis y las pautas de tipo técnico) al hemisferio izquierdo y otras (las de la imaginación) al hemisferio derecho, la cultura sigue siendo más compleja de lo que es posible pensar a través de esas dicotomías. Incluso desde el interior de esas teorías se ha advertido, también a partir de evidencias experimentales, que las descripciones iniciales eran muy esquemáticas, que las imágenes pueden operar como pautas, que unas funciones sustituyen a otras, que ciertos problemas se resuelven por analogía, sin acudir a la lógica formal que se supone que requieren. No es tarea de este texto realizar una reflexión sistemática sobre esas teorías de indudable interés científico que, sin embargo, corren el riesgo de convertirse, por fuera de su territorio, en sustitutos de la reflexión indispensable sobre la cultura. Aludimos a ellas porque tematizan, desde una perspectiva muy diferente a la que

asume este texto, un problema importante: el cambio cultural al que asistimos es fundamental en un sentido radical porque afecta las formas mismas de la sensibilidad. Constituye un soporte nuevo para las evidencias y obliga a reconocer formas de conocimiento que no habíamos imaginado o que habíamos descuidado.

Paralelamente a estas investigaciones de orden psicológico y neurológico, la antropología explora, en su intento de entender otras culturas, formas de ordenar y comprender los fenómenos que no corresponden a nuestras costumbres intelectuales, que inicialmente se reconocen como típicas de culturas muy diferentes de la occidental, pero que podrían corresponder, en ciertos casos, a formas culturales que la civilización tecnológica hace posible, o que ella pone en evidencia. Lo que en un principio expresa lo diferente (las culturas "preescriturales") puede ser un punto de partida consistente para reconocer la actualidad de una cultura, la occidental, que había decidido pensarse a sí misma desde el modelo de lo escrito y había construido desde ese modelo su identidad. Tal vez el enfoque antropológico disminuye el riesgo de caer en el reduccionismo cientificista, en la tentación tecnológica que subyace a la ciencia natural construida por la modernidad.

Ignorar las transformaciones que ocurren actualmente en la cultura es condenar la educación al sin sentido y al silencio. Estas transformaciones despojan de sentido la trascendencia y la universalidad que servían de soportes a la educación, crean una atmósfera de anomia, donde la identidad es pura imagen y se construye como tal.

Distintos autores se han venido ocupando de este cambio cultural, desde el optimismo por las posibilidades de la tecnología -una nueva sensibilidad cuyas posibilidades son múltiples, liberada de la linealidad del texto escrito- (McLuhan) hasta el pesimismo por la crisis de una cultura del aislamiento -el modelo del hombre instalado ante los aparatos, como en una nave espacial, viviendo la realidad virtual, separado del mundo y de los otros, en ciudades cuyo producto principal es la basura, también la basura informática- (Baudrillard). No es nuestro propósito desarrollar una propuesta distinta de la invitar a maestros e investigadores a afrontar el reto del diálogo entre pedagogos y teóricos de la cultura y la comunicación. Pero es necesario insistir en que, para sobrevivir, la escuela debe enfrentar con flexibilidad e inteligencia las mutaciones culturales.

Estas transformaciones implican urgentes cambios en la escuela. Ellas afectan:

-la selección de los contenidos escolares, que actualmente están muy lejos de los intereses de la vida cotidiana, de terminados crecientemente por los mensajes de los medios masivos de comunicación.

-la jerarquización y el ordenamiento de tales contenidos, que sigue criterios lógicos o epistemológicos que relegan las aplicaciones al final de los temas como puras y simples aplicaciones de la teoría, en lugar de considerar las herramientas que aportan la experiencia

extraescolar y los medios.

-las estrategias de trabajo de los contenidos, que se dedican con mucha frecuencia a asegurar la memorización de fórmulas mal comprendidas en lugar de centrarse en la solución colectiva de problemas significativos,

-las formas de reconocimiento e integración social, en las cuales parece indispensable pasar de las jerarquías incuestionadas a las que se legitiman por el trabajo y de la competencia máximamente individualizada al trabajo en equipo y al desarrollo de conciencia de grupo,

-las formas de evaluación, que no pueden seguir siendo experiencias localizadas al final del proceso de aprendizaje y ajenas a él, sino parte integrante y permanente del trabajo cuya responsabilidad es de los estudiantes y no sólo del docente, lo que implica estrategias como la evaluación colegiada y la autoevaluación,

-las técnicas empleadas que en la medida de lo posible deben ampliarse al uso creativo de materiales audiovisuales cuyo impacto es ya mayor que el de los textos tradicionales,

-los espacios escolares, teniendo en cuenta que el aislamiento de la escuela es imposible en los tiempos actuales y que es posible aprender

muy significativamente en los paseos al campo, en las pasantías en lugares de trabajo, en el trabajo mismo, si se hacen las preguntas adecuadas y se crea el clima necesario para convertir los lugares (la calle, el campo, la fábrica, la oficina, el taller, el área dedicada al deporte) en espacios pedagógicos, mediante estrategias que permitan convertir la experiencia colectiva en tema de discusión orientada por el maestro,

-los tiempos de la escuela, pues no es posible hacer un prediseño curricular de los intereses ni mantener la atención por tiempos calculados y ordenados por un técnico desde el escritorio, y

-las actitudes de los maestros, muchos de los cuales padecen la educación en lugar de vivirla como una aventura, sometidos como están al desconocimiento social y la urgencia de las necesidades primarias insatisfechas.

La reflexión sobre la cultura puede mostrar la gravedad de los problemas actuales y la dificultad de hacerles frente. Pero puede también abrir posibilidades de trabajo inéditas que resultan de hacer visibles potencialidades propias del complejo mundo latinoamericano. Aún no conocemos lo que la filosofía neo hegeliana hubiera llamado las fuerzas esenciales de nuestra cultura. Tal vez estas fuerzas aparecen en su forma negativa como incapacidad de asimilar los modelos de producción de las grandes metrópolis, como dificultad de hacer un manejo suficientemente ra-

cional del tiempo, como debilidad en un proceso de secularización contaminado de "realismo mágico", porque la forma positiva, la que afirma la identidad de los pueblos y permite la creación de otras formas de vida, asimilando crítica y creativamente las herramientas creadas por la nueva cultura, no es visible precisamente por la contaminación de las imágenes.

Ante todo, es necesario partir de una conciencia de los cambios en el espacio de lo comunicativo que, como se ha dicho, propician mutaciones culturales de magnitud impredecible. Estas nuevas formas implican formas nuevas de conocimiento, de evidencia, de conexión entre imágenes, gestos y palabras. Es algo que trasciende con mucho la lógica de una escuela circunscrita a los códigos de lo escrito. Pero como dice Aníbal Ford



“Tal vez todo eso, que no se contradice con las densidades o necesidades argumentativas de lo político, tenga alguna importancia en las formas que comprendamos, acompañemos e inventemos las salidas para esta América Latina estrangulada por el neoliberalismo y la dependencia, y necesitada de construir, desde concepciones culturales menos instrumentales, su sentido histórico”¹.

Citas

- 1 -A. MOCKUS et. al., “Límites del cientificismo en la educación”, Revista Colombiana de Educación, N° 14, 1984, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- 2 -J. HABERMAS, “Aspectos de la racionalidad de la acción”, en Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos, Cátedra, Madrid, 1994, p.369-395.
- 3 -J. HABERMAS, “¿Qué significa pragmática universal?”, en Op.Cit., p. 299- 368.
- 4 -Cf. A. MOCKUS et. al., Las Fronteras de la Escuela, Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá, 1995.
- 5 -H.G. GADAMER, “La cultura y la palabra” en Elogio de la Teoría, Ediciones Península, 1993. (La cita anterior de ARISTÓTELES Política Libro, 1 Capítulo 1, sigue la versión de Gadamer)
- 6 -IBID, p.12.
- 7 -Sería necesario matizar esta afirmación. Ver, por ejemplo el trabajo de Marco Raúl MEJÍA, “Las nuevas comunicaciones educativas de lo escrito a lo digital”, Cinep, Ponencia en la III Semana Iberoamericana de Educación, OEL, Bogotá, 1994, o el libro del mismo autor Educación y Escuela en el Fin de Siglo, Cinep, Bogotá, 1995.
- 8 -A. FORD, Navegaciones.Comunicación, Cultura y Crisis, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1994, p. 41.