

El problema del conocimiento en el universo telemático (Fragmento)

FUENTES, Raul. *Educación y telemática*. Bogotá: Norma, 2000

Múltiples estudios y reflexiones han puesto en evidencia en los últimos años que la acelerada expansión de la capacidad tecnológica de codificación y difusión informativa, y la consecuente *digitalización* de cada vez mayores porciones de la operación cotidiana de los sujetos, por una parte, y por otra, la recomposición de los sistemas de interpretación del mundo, antes localizados y cada vez más *globalizados*, han ido cambiando los modos predominantes de producción social del sentido. Pero está claro que este proceso de recomposición del mundo y sus representaciones ante y desde los sujetos, dista mucho de estar concluido como *transición histórica* y se caracteriza, más que por otra cosa, por las contradicciones multidimensionales que lo constituyen y que exacerba. Los usos y los recursos informativos se articulan cada vez con mayor complejidad a los poderes económicos, políticos y culturales, y la diversidad de sistemas cognitivos y axiológicos se ve al mismo tiempo cercada por la racionalización y la radicalización: por utilitaria, y por el repliegue defensivo e intolerante a los rasgos diferenciales de las identidades.

La *producción en común de sentido*, mecanismo fundamental de la socialidad humana, se ve así forzada a operar instrumentalmente desde la racionalidad de poderes ejercidos a escalas mundiales y cada vez más impersonales o descentrados de la subjetividad, y desde la reafirmación del dominio de las particularidades locales, cerradas al intercambio más allá de ciertos límites tradicionalmente definidos, que al verse amenazados, se estrechan. Las telecomunicaciones informatizadas están en el centro de este proceso, son su condición de posibilidad. Los sistemas *telemáticos*, síntesis de las comunicaciones a distancia y el procesamiento automático de la información, abarcan cada vez más esferas de la actividad humana.

La interacción entre sujetos, cada vez más complejamente mediada por esta tecnología, tiende a disolver el sentido en la objetividad: la comunicación se reduce a la actualización

del sentido unilateralmente generado y difundido o, en el mejor de los casos, a la incorporación por el sujeto de las condiciones de operación del sistema, no siempre más amplias que las del entorno natural.

No obstante, la posibilidad de “saltos cualitativos” en la interacción subjetiva para la producción de sentido sobre las prácticas socioculturales, comienza a ser real para mayor número de sujetos en mayor número de situaciones, conforme avanza la tecnología y las condiciones de su operación por el sujeto rebasan las disponibles al margen de ese sistema. Los ejemplos actuales son múltiples y la adaptación cultural sorprendente en muchos de ellos. Si es correcta la imagen de la “transición”, habrá que imaginar sus límites: qué tipo de interacciones comunicativas no podrán ser mediatizadas tecnológicamente en el futuro inmediato, así sea por razones económicas físicas, sentimentales o de cualquier otro género, en términos del sentido más pleno de la existencia.

Rearticular los procesos subjetivos e intersubjetivos de *significación*, a través de los *esquemas preceptuales e interpretativos* que en cada sector cultural median las relaciones posibles con las estructuras y los sistemas objetivos de procesamiento y difusión de la *información*, es una clave que, además de restituir la *complejidad* de los procesos socioculturales en los modelos de comunicación, puede servir para enfatizar la agencia o acción transformadora implícita en las *prácticas de comunicación*, es decir, en la interacción material y simbólica entre sujetos concretamente situados, que supone la recurrencia por parte de ellos tanto a sistemas informacionales como a sistemas de significación, cuya competente *mediación* determina la producción y reproducción del sentido; el de las prácticas socioculturales de referencia y el de la comunicación misma.

En este sentido, la propuesta del investigador mexicano Guillermo Orozco sienta las bases no sólo para comprender de una manera más apropiada los problemas de la construcción del conocimiento social en esta época, sino también y sobre todo para fundamentar la *acción*:

La interrelación fundamental entre conocimiento, discurso y poder se da a través del control. Es en el control donde el poder se hace realidad y donde se muestra la efectividad del discurso y la relevancia de los conocimientos que lo sustentan. Y viceversa, es en la ausencia de control donde se evidencia el fracaso de ciertos discursos y sus representaciones y la falta de poder.

Los medios de comunicación son poderosos no porque sean un poder en sí mismos, un “cuarto poder”, sino porque constituyen un espacio donde se gana, se mantiene o se pierde el poder. Esto debido a que las sociedades de fin de milenio están basadas cada vez más en sistemas de información e imagen, sistemas que a su vez, constituyen mecanismos privilegiados de control. Sistemas informativos que generan sus propias lógicas y códigos, por lo que para usarlos y servirse de ellos es necesario relacionarse con su propio lenguaje, aprendiendo los códigos y las lógicas correspondientes (Orozco, 1996).

La educación para los medios es entonces un proyecto de alta relevancia social, de donde surja una *pedagogía crítica de la representación*, pues “si el gran poder de los medios consiste en ‘certificar’ el conocimiento de la realidad, a través de sus alianzas con el bloque del poder y de su potencial tecnológico para construir discursos, metáforas, y legitimarlas, esto es, para construir y cada vez más, monopolizar las representaciones de lo social, el para qué de la educación de las audiencias consistiría en desconstruir esas representaciones, mejorando sus competencia analíticas y comunicativas para construir las propias y, a la vez, sus capacidades organizativas para presionar por difundirlas en los medios. Porque hay que llegar a los medios en tanto *esferas públicas* y poner a circular ahí las propias representaciones (Orozco, 1996).

El problema del conocimiento en el espacio telemático es entonces, además de una cuestión epistemológica y teórica de importancia prioritaria para los investigadores sociales, un asunto de relevancia política fundamental. De ahí la necesidad de incrementar no sólo las discusiones tanto académicas como publicas, y las acciones de grupos sociales responsables al respecto, sino también de buscar la forma de articularlas eficientemente entre sí, para

poder encontrar las opciones de “salida” de esta etapa de transición cultural hacia una sociedad global en que la vida de los sujetos sea más equilibrada, justa y disfrutable.

Comunicar y educar: convergencias desde la perspectiva sociocultural (Fragmento)

Hace ya treinta o quizá cuarenta años que se habla en los campos políticos, académicos y profesionales de las ciencias sociales de las identidades y las complementariedades entre la educación y la comunicación. Especialmente desde que la televisión comenzó a extenderse y se retomaron y amplificaron con ella las promesas y experiencias suscitadas por ciertos usos educativos de la radio, se habla tanto del “potencial educativo” de los medios de difusión masiva como de la “esencia comunicativa” de los procesos escolares. Se ha hablado mucho de “comunicación educativa”, menos de “educación comunicativa” (Kaplún, 1992; Quiroz, 1993; Huergo, 1997), pero el fantasma de la tecnología es una constante.

Los ensayos y libros, principalmente manuales publicados en las últimas tres décadas son centenas y quizá millares; las experiencias frustradas al tratar de “aplicar” las recomendaciones de esos textos en la práctica cotidiana son también innumerables, aunque sin duda ha habido propuestas útiles y experiencias exitosas. La reiteración del tema y su pertinente referencia a prácticas concretas sigue haciendo necesaria, aparentemente cada vez más, una clarificación conceptual que permita no confundir niveles y ámbitos de relación. Sobre todo que facilite la comprensión del lugar que ocupan los factores tecnológicos en procesos esencialmente humanos, intersubjetivos, socioculturales, como la educación y la comunicación.

Pueden proponerse al menos tres ámbitos en los cuales puede apreciarse la convergencia de la educación y la comunicación. Uno, el más abstracto, es el de los conceptos que sirven para delimitar aspectos de la realidad sociocultural vivida y orientar su entendimiento y apropiación. Otro, es el ámbito de las instituciones, el de las configuraciones que la

sociedad impone a los individuos para estructurar sus acciones en el tiempo y el espacio. El tercer ámbito, quizá el más importante pero difícil de explicar al margen de los otros dos, es el de las prácticas cotidianas, el de las acciones y las interrelaciones situadas, el de los proyectos que los sujetos impulsan y confrontan para constituir sus identidades y hacerlas prevalecer socialmente

La comunicación y la educación son, finalmente, nombres genéricos para proyectos, o tipos de proyectos socioculturales, en los que los sujetos creen y por los que luchan en la práctica cotidiana. El educar o hacer emerger del sujeto las manifestaciones de sus autotranscendencia, y el comunicar o poner en común los significados y el sentido de lo que sucede en el entorno, son acciones necesariamente intersubjetivas. Nadie se educa solo, nadie se comunica consigo mismo. Ambas acciones son también, por ello, vectores primordiales de la socialización y de la construcción social de las identidades de los sujetos. Comunicación y educación son procesos dialécticos, mediante los cuales al mismo tiempo se estructuran los individuos, las comunidades y la sociedad que los contiene. En gran medida, son procesos simbólicos, mediados primariamente por el lenguaje, constitutivos básicos de las tramas culturales que le dan forma específica, desde un tiempo y un lugar determinados, a las relaciones del hombre con el mundo.

En este sentido elemental, la educación y la comunicación son los mecanismos sociales por los que se genera y reproduce constantemente la cultura, sistema de sistemas de significación y valoración convencionalmente adoptados para interpretar la vida en todas sus dimensiones. Son también, desde el punto de vista del individuo, los mecanismos que hacen posible socialmente la operación de los procesos de asimilación y acomodación que Piaget (1971) postulaba como constitutivos de los equilibrios dinámicos de la inteligencia. En este plano en el confluyen conceptualmente la génesis de la estructuración social, de la cultura, del lenguaje, de la identidad y de la inteligencia, no hay en realidad problema alguno para fundamentar una sólida e inseparable relación dialéctica entre comunicación y educación, entre cultura y aprendizaje, entre socialización e individuación. Las dificultades comienzan cuando se introducen en este esquema abstracto las consideraciones históricas, es decir, las densas y complejas configuraciones que las sociedades concretas han impuesto

en el tiempo y en el espacio a procesos tan importantes como la comunicación y la educación.

Hay al menos dos condiciones ineludibles al pasar a este plano: la educación y la comunicación no son procesos abstractos que realicen individuos ideales, sino prácticas específicas de sujetos concretos, concretamente socializados, y la estructura social consiste en un sistema de posiciones desniveladas y diferenciadas. Además ni la educación ni la comunicación son procesos espontáneos, ajenos a la normatividad social; por su propia importancia, hace mucho que están institucionalizados. Muchos de los discursos sobre las relaciones entre comunicación y educación caen en esta doble trampa: a los medios de difusión, y plantean sus relaciones como si las instituciones y las personas que las habitan fueran entidades ideales. Y, como es obvio, no existen ni pueden existir instituciones educativas o comunicativas, o personas que operen unas u otras, que actúen en abstracto. De ahí que los esquemas simples del tipo enseñanza-contenido-aprendizaje no puedan hacerse pertinentemente equivalentes a los del tipo emisión-mensaje-recepción. Si esos esquemas para algo sirven, no es ciertamente para comprender las relaciones entre educación y comunicación, a no ser que ésta se reduzcan a procesos institucionalizados, mecánicos y lineales, de difusión de información.

A veces resulta demasiado difícil imaginar la educación al margen de la escuela o la comunicación por fuera de los medios de difusión. Aunque se hable de la familia o del entorno urbano, que indudablemente educan y comunican, o de los procesos interpersonales, modalidad primaria de la socialización y de la acción social, el sentido común acaba por reconocer nítidamente sólo la educación escolarizada y la comunicación mediada como auténticas actualizaciones de la idea central. Es lo mismo que sucede con la religiosidad, difícil de reconocer independientemente de una Iglesia, o con el trabajo, que parece no existir si no es en la forma de un empleo remunerado y sujeto aun contrato. Las instituciones se imponen no sólo a las acciones que regulan, sino también a las representaciones cotidianas de las funciones que norman. De ahí que la mayor parte de las acciones y de las relaciones entre sujetos mediadas institucionalmente, tiendan a burocratizarse, es decir, a convertirse en rutinas mecánicas, que más que relacionar a los

individuos entre sí, consisten en articular roles impersonales y, lo que es más importante, jerarquizados. El poder es una realidad que atraviesa todas las prácticas, y las instituciones están hechas, en gran medida, de poder. Pero ése es un aspecto en el que no es posible profundizar aquí.

Cuando se piensa en la educación como la enseñanza de contenidos o en la comunicación como la transmisión de mensajes, lo que se representa es el esquema mecánico y burocrático, impersonalizado, que la configuración institucional predominante ha impuesto a estos procesos socioculturales. Es pensar el mundo sin sujetos, es reducir a los individuos a engranajes de una maquinaria en la que sólo deben obedecer lo que se les ordena, asimilar lo que se les impone, responder a lo que se les pregunta, y acatar ese estado de cosas como si fuera natural, o al menos inevitable. Según la más elemental lógica, entre las ideas abstractas de lo que es la educación o la comunicación, o peor, de lo que deben ser, y esos esquemas reduccionistas, no hay la mínima consistencia. ¿Será la vieja distancia entre la teoría y la práctica o será que utilizamos un modelo inadecuado para construir la relación entre ambas?

Puede cambiarse el sentido del esquema, aunque no se complejice suficientemente en un primer momento. A la idea de que la enseñanza de contenidos o la transmisión de mensajes son los núcleos centrales de la acción. Educativa o de la acción comunicativa, habrá que oponer la idea de que el aprendizaje de métodos y la interpretación de discursos son lo primordial. Es como cambiar el concepto de un mercado dominado por la oferta por un mercado dominado por el consumo, donde el cliente, y no el productor, es el que “manda”. Cuando se trata de la valorización económica de mercancías, el esquema puede ser muy útil, pero ni siquiera en el comercio de productos materiales las relaciones son tan simples. Sin embargo, pensar en que el “destinatario” de las acciones educativas o comunicativas es un sujeto capaz de valorar lo que necesita y de controlar responsablemente la interacción que supone el obtenerlo, especialmente si se trata de un conjunto de competencias simbólicas, ayuda a reconocer la complejidad de los sistemas involucrados, tanto dentro como fuera de las instituciones formales especializadas.

Así, ciertos principios epistemológicos constructivistas, emergentes en la ciencia social contemporánea y opuestos a los postulados funcionalistas todavía prehumanos como entes cognitivamente autónomos; segundo, como practicantes reflexivos de la comunicación con otros; y tercero, como interventores moralmente responsables, si no es que creadores, de las mismas realidades sociales en las cuales acaban viviendo (Krippendorff, 1993). En otras palabras, si los analistas y operadores de la educación y la comunicación institucionalizadas se asumen como agentes socioculturales, eso es, en la práctica, como intérpretes de lo que los sujetos destinatarios hacen cuando generan aprendizaje y cuando producen sentido, podrán de una mejor manera reorientar y reenfocar los recursos de que disponen para que la “enseñanza” y la “emisión” faciliten el aprendizaje y la interpretación más pertinentes y significativos.

No se propone con esto subvertir las instituciones, aunque un proyecto como ése no sería del todo despreciable (McLaren, 1995; 1997), Tampoco ignorar los condicionamientos que desde el entorno social, desde las instituciones y desde los mismos sujetos, limitan los alcances de las prácticas educativas y comunicativas (Bourdieu y Passeron, 1977; Carnoy, 1977). No se trata tampoco, ni mucho menos, de desechar los aprendizajes y las experiencias acumuladas, las intuiciones y las competencias prácticas con que se operan cotidianamente los procesos de educación y de comunicación. Lo que se propone construir es una estrategia de readecuación de esquemas conceptuales, que deben complejizarse y flexibilizarse si se busca comprender y aprovechar la convergencia de la educación y de la comunicación en la práctica. Esa convergencia no puede estar ni en las instituciones, ni en el entorno social, ni en el equipamiento tecnológico: está en los sujetos que interactúan o no está en ninguna parte, excepto quizá en los deseos o en los modelos teóricos más abstractos.

La construcción de competencias para el aprendizaje como eje de los procesos educativos supone un modelo centrado en ciertas modalidades específicas de relación de los sujetos humanos con el conocimiento, en las cuales se constituyen y transforman mutuamente los sujetos y sus objetos de conocimiento. Pero el “conocimiento”, desde este punto de vista, es una trama de esquemas o sistemas de significación socialmente construidos y subjetivamente incorporados como estructuras complejas de representaciones cognoscitivas

de aspectos significativos de la realidad. Más que los “contenidos” específicos de esas representaciones, importa destacar las reglas y esquemas generativos de la significación y de la valoración de esos contenidos. El conjunto de estas reglas y esquemas generativos constituye la cultura y el equilibrio dinámico de sus incorporaciones individuales, la inteligencia.

Si esto es interpretable así, el conocimiento apropiado por el sujeto define las competencias operativas específicas de cada individuo para interpretar su entorno y dirigir la acción sobre él. Estas “competencias” están socialmente determinadas y por lo tanto son el “objeto de transformación” de las prácticas educativas institucionalizadas. Los esquemas cognoscitivos que la escuela enseña a sus estudiantes tienen siempre referencias y recortes específicos, sean por efecto del programa, del nivel, del contexto, de la ideología institucional o del empleo de más o menos y mejores o peores recursos didácticos, pero también, y esto es lo que suele descuidarse más, el sujeto que aprende cuenta asimismo, desde muy pequeño, con esquemas cognoscitivos específicos que no provienen de la enseñanza escolarizada pero que igualmente intervienen, muchas veces más decisivamente, en la construcción y reconstrucción constantes de las competencias culturales con las que el sujeto se integra en el mundo en el que vive (Vigotsky, 1977).

Aquí es donde puede conectarse productivamente la acción educativa institucionalizadas, es decir, con la presencia cada día más omniabarcante de los medios de difusión masiva, desde esta perspectiva sociocultural. Lo que los medios hacen socialmente no es producto sólo de la tecnología que utilizan, sino sobre todo de las formas en que intervienen sobre los sistemas culturales, es decir, sobre las reglas y esquemas generativos de la significación y de la valoración intersubjetivas del entorno, sobre las competencias necesarias para conocer e interpretar el mundo, para producir sentido.

Y aquí es donde se encuentran las principales divergencias entre las prácticas de las instituciones educativas y las prácticas de las instituciones comunicativas, ninguna de las cuales opera ni mecánicamente ni linealmente. No se habla ya de flujos de información, sino de formaciones culturales. Para ilustrar mejor estas divergencias y su crítica académica, puede

servir el planteamiento básico propuesto en 1998 para abrir la línea de especialidad en comunicación y educación en un programa universitario de doctorado en Educación:

La realidad comunicativa actual, caracterizada por un creciente protagonismo de los medios y tecnologías de información en la producción y circulación discursiva, por una explosión de pedagogías para la generación, transmisión y asimilación de conocimiento, y por una acelerada hibridación de las culturas y los consumos culturales, plantea un reto múltiple a la educación.

En primer lugar, la escuela como institución social y educativa fundamental, ha perdido y sigue perdiendo relevancia., Quedando en todo caso como una institución más que coexiste desventajosamente, al lado de otras muchas instituciones, como las de medios, que compiten por ejercer su influencia educativa en la población y que de hecho la ejercen con más éxito que las tradicionales instituciones educativas.

En segundo lugar, la pedagogía tradicional, basada en una secuencia eminentemente racional de oferta y consumo de conocimientos y entendida casi siempre desde una perspectiva instrumentalista de combinación de técnicas de transmisión, contenidos, recursos y materiales didácticos, está siendo fuertemente cuestionada, tanto por la circulación de diferentes discursos y racionalidades discursivas como por la proliferación indiscriminada de medios de transmisión con lógicas y lenguajes diferentes, aunque muchas veces fundamentalmente emotivos y mercantilistas.

En tercer lugar, los objetivos educativos tradicionales de alfabetización y preservación de la cultura universal principalmente a través de la escritura y la oralidad, actualmente y más en el futuro, son completamente insuficientes, por la multiplicidad de lenguajes y sus demandas de alfabetización múltiple entre la población, como por la necesidad de que la educación contribuya a la creación cultural, a la innovación y a la circulación de sentidos y significados emancipatorios para las nuevas generaciones y, en general, para la democratización del intercambio social.

Este múltiple desafío a la educación especialmente a la institucionalizada, no trata de descalificar a la escuela y a los educadores, sino al contrario, de actualizarlos y recalificarlos, para lo cual creemos que se requiere pensar, investigar y ejercitarse en la generación de propuestas prácticas, al menos sobre las temáticas siguientes:

- a) el “para qué” y el “cómo” de la educación, en una sociedad basada cada vez más en sistemas de imagen e información, multimedida y unilateralmente representada, donde la educación pierde efectividad y relevancia en la formación de las nuevas generaciones, mientras los medios y en particular la televisión adquieren un desmesurado protagonismo educativo, aunque no se lo propongan;
- b) el sentido de la pedagogía como un asunto de poder, a partir de la discusión del trinomio autoridad-conocimiento-discurso, este último como el espacio donde se materializan las representaciones, sentidos y significados y desde el cual se intenta ejercer el control social;
- c) un proyecto educativo mediador que permita que la escuela y otras instituciones educativas recuperen relevancia a partir de ejercer una influencia selectiva pero crecientemente significativa, sobre todo en la creación cultural y en la circulación de nuevos sentidos, significados y representaciones; y
- d) programas y estrategias que posibiliten el que los estudiantes, entendidos esencialmente como audiencias simultáneas de múltiples discursos e instituciones, desarrollen sus capacidades comunicativas y analíticas, tanto para desconstruir las representaciones que otros discursos vehiculan, como para construir y hacer circular las propias en los diferentes medios de información.

De este planteamiento se desprenden tres objetivos estratégicos, que la investigación de alto nivel y la práctica reflexiva en el espacio académico de la convergencia entre la comunicación y la educación pueden abordar como prioridades: uno es el trabajo

centrado en el reconocimiento de códigos, gramáticas y formatos discursivos, para su uso adecuado en productos de medios con fines educativos, de donde surgiera una especialidad interdisciplinaria llamada con toda propiedad “comunicación educativa”;

otro objetivo es el análisis de estrategias de difusión y circulación de mensajes multimedia y su potencial didáctico para facilitar el aprendizaje, área de intersección igualmente interdisciplinaria que podría llamarse “mercadeo socioeducativo de la comunicación”

el tercer objetivo consiste en la elaboración, también por supuesto interdisciplinaria, de estrategias de intervención pedagógica en los procesos de recepción, apropiación y uso de conocimientos por parte de sectores concretos de la audiencia, o “educación para la recepción de medios” (Fuentes y Orozco, 1998).

Esa propuesta está animada por el propósito de contribuir, desde un programa de doctorado y mediante la investigación de lato nivel, a formular la convergencia entre la comunicación y la educación en términos teóricos y empíricos, desde una perspectiva sociocultural, y así se ha puesto en práctica con un grupo de doctorantes. Pero es obvio que no agota ni bastará, por muy eficiente que sea, para impulsar en la práctica esa recuperación de los sujetos como agentes reflexivos de la construcción de las competencias para el aprendizaje y la producción de sentido. Es necesario hacer mucho más, desde la promoción de políticas nacionales de educación y comunicación más pertinentes para ello que las vigentes actualmente en los países latinoamericanos, hasta la experimentación en las aulas de los métodos que mejor favorezcan el desarrollo de aprendizajes integrales y significativos, en sujetos reflexivos y por lo tanto libres.

Esa tarea tiene poco que ver con las mediaciones tecnológicas de la difusión de información. En las interacciones entre sujetos, antes que en la “interactividad” de los nuevos medios, están los factores a transformar educativa y comunicativamente. No se trata ni de ignorar ni de menospreciar los recursos tecnológicos que se nos ofrecen. Al contrario, se trata de construir la plataforma para liberarlos de los intereses comerciales

y de apropiar los usos que sean pertinentes para los propósitos más amplios y generosos de los sujetos sociales. Parfraseando a Paulo Freire, el proyecto consiste finalmente en reconvertir a la comunicación y a la educación en prácticas de la libertad.