

**El papel de las escuelas en la construcción de una sociedad civil**  
**Reflexiones alrededor de una experiencia(1)**  
**Ernesto Gore(\*)**

-----

Síntesis

Una escuela capaz de reconocer la diversidad y al mismo tiempo integrar diferentes grupos y miradas debe ser capaz de desarrollar iniciativas variadas. Esta posibilidad suele ser obstruida desde las mismas políticas públicas, que suelen ser uniformes, y de los modelos mentales, - construidos a través de la práctica misma -, que impiden revisar la experiencia e imaginar escuelas algo más autónomas, capaces de atender a rasgos culturales distintivos.

Este trabajo se refiere a las reflexiones surgidas en el autor como miembro de un comité evaluador para otorgar empresas autogestionadas (chartered schools) en una provincia argentina. De la experiencia del jurado haciendo su tarea y de los cincuenta grupos espontáneos que presentaron propuestas, es posible aprender sobre el tipo de problemas que aparecen cuando se intenta pasar de una escuela que actúa como agencia de un sistema centralizado que toma todas las decisiones a una escuela diversa que sea expresión de diferentes propuestas sociales. Más allá del cambio de políticas parecen necesarios importantes aprendizajes colectivos para que una escuela capaz de atender a la diversidad cultural tenga lugar.

Como saldo de la experiencia se señalan la variedad y riqueza de las propuestas que la sociedad puede generar cuando tiene una oportunidad más o menos creíble para hacerlo. También, dos dificultades recurrentes aún en grupos técnicamente muy aptos: la de reflexionar sobre la práctica enriqueciéndola a partir de nuevas teorías y la de definir sistemas de gobierno. A estas tres cuestiones: la variedad de propuestas y las dificultades para reconocer la propia práctica y proponer sistemas de gobierno se refiere el trabajo.

Con respecto a la variedad de las propuestas, merece señalarse que si bien ésta era mucho más rica que la surge de los programas uniformes de las políticas públicas, aún parecía insuficiente para atender a la diversidad de la sociedad. Muchos de los grupos que presentaban propuestas habían recibido en los últimos tiempos buena formación docente y eran capaces de enunciar teorías que no parecían poder poner en práctica, lo que sugiere que estas dificultades no se solucionan solamente con agregados de información sino que requieren tiempo para la construcción de conocimientos colectivos a través del debate, la participación y la evaluación de los resultados.

Se concluye afirmando que nuestras sociedades no son caóticas por tener muchas voces, sino porque no hay mecanismos institucionales capaces de escucharlas. Una escuela capaz de discutir sus propios problemas no solamente podría enseñar mejor a sus alumnos los contenidos disciplinares sino que configuraría un currículum donde imaginar reglas de juego para la acción colectiva, la evaluación autónoma de la experiencia y el respeto de los diferentes actores sociales, factores centrales para la constitución de una sociedad civil autónoma y plural, sean parte de la formación que la institución facilita.

Introducción

Estas páginas se articulan alrededor de mi experiencia como miembro de un comité de evaluación para adjudicar escuelas públicas a asociaciones sin fines de lucro (chartered schools) en la Provincia de San Luis. Se trata de dar testimonio de una tarea como jurado. De organizar las

reflexiones y sentimientos surgidos cuando diferentes grupos, muchos de ellos formados por docentes, tuvieron la oportunidad de proponer un esquema innovador para gestionar una escuela.

No es el propósito discutir aquí, ni validando ni criticando, la experiencia en sí misma, demasiado reciente para evaluarla, tampoco me referiré al contexto político en la que la misma tuvo lugar. Me limitaré a referir aquello que nos permita aprender de la experiencia en cada una de sus etapas. Aquí describiremos apenas una de ellas: la de ser parte de un jurado que las adjudica.

De mis propios apuntes de la experiencia y de las actas del jurado surgen, a mi juicio, algunos indicios relacionados con las posibilidades y dificultades para delinear un sistema educativo capaz de constituir una sociedad civil sólida cuando ambos, el sistema y la sociedad, están en crisis. Muchas de las observaciones se relacionan con la riqueza y variedad de las propuestas presentadas, otras con las dificultades de los grupos que aspiran a dirigir una escuela para organizarse a sí mismos y diseñar un sistema de gobierno viable para la institución.

Más importantes aun que los aciertos o los errores en sí mismos, me parecieron los indicios que esta experiencia abría para una comprensión de la escuela como comunidad de práctica(2): la escuela como organización, que no solamente enseña a sus alumnos, sino que también enseña y aprende con sus maestros y con la comunidad con la que interactúa.

Algunos rasgos comunes en las diferentes propuestas evaluadas, surgidas de docentes y directivos de escuelas junto a otras personas que sin ser docentes estaban preocupadas por la cuestión educativa, resultan ilustrativos acerca de qué tipo de cosas aprenden o dejan de aprender los adultos que trabajan profesional o voluntariamente cerca de una escuela en el contexto actual y las dificultades que algunos de estos aprendizajes adquiridos acarrearán cuando se intenta pensar una educación que pueda atender a la diversidad y que por lo tanto requiere espacio suficiente para la participación, para la equidad, para la calidad y para la innovación.

Describiré en primer lugar algunos rasgos del proyecto en cuestión y, luego de algunas reflexiones globales sobre el problema educativo en el contexto institucional de Iberoamérica, me referiré directamente a las observaciones que surgen de esta experiencia en términos de:

- a. el escaso papel que parecen jugar nuevas y valiosas teorías pedagógicas cuando no hay posibilidades de desarrollos autónomos, lo que hace que en vez de herramientas para cambiar el contexto se conviertan en una mera repetición de palabras;
- b. la dificultad, aun en grupos técnicamente muy competentes, para generar sistemas de gobierno y reglas de juego que les permitan hacer lo que se proponen en forma participativa y coherente;
- c. la riqueza de posibilidades de innovación y diversidad desplegada por los diferentes grupos frente a la posibilidad de hacerlo.

#### El proyecto

Se trataba de un proyecto innovador. El gobierno de la provincia, por algún motivo que no logro imaginar, llamaba a concurso para que agrupaciones civiles se hicieran cargo de 10 escuelas a ser creadas. Cada asociación, podía constituirse ad hoc y no requería de personería jurídica para su presentación, aunque debería gestionarla en el caso de ganar una escuela. Las asociaciones podrían estar formadas por personas de cualquier parte del país, aunque al menos uno de sus miembros debería ser residente en la provincia. Si bien no era necesario que fueran docentes, la mayor parte de los grupos incluía varios docentes o directivos de escuela en su composición, también era frecuente encontrar licenciados en educación, psicólogos, abogados, contadores, políticos y, en un caso, investigadores científicos.

Los interesados deberían presentar antes de que se reúna el jurado una propuesta educativa e institucional incluyendo, entre otros elementos de juicio, los antecedentes de sus miembros, el

diagnóstico de las necesidades de la zona donde se emplazaría la escuela, el proyecto pedagógico y curricular, el sistema de gobierno para la asociación y la escuela y los mecanismos de evaluación pedagógica e institucional. Las escuelas adjudicadas recibirían mensualmente un subsidio anual por alumno equivalente al promedio de lo que la provincia invertía en las escuelas ya existentes. Las escuelas no podrían excluir alumnos ni estar cartelizadas, por lo tanto debería aceptar a todos los alumnos que se presentaran, de acuerdo al número de vacantes disponibles y no podrían ser confesionales.

El jurado del que formé parte se había constituido para la segunda convocatoria, la primera había ocurrido un par de años antes y ambas habían sido hechas por el Ministerio de Educación de la provincia. La convocatoria, la selección de los miembros independientes del jurado y la auditoría operativa del sistema, tanto en este concurso como en el anterior, estaba cargo a una asociación civil no partidaria constituida en Buenos Aires poco tiempo antes de la primera experiencia por jóvenes egresados universitarios(3).

El primer llamado había contado con la fuerte oposición de los gremios docentes y poca atención pública. Sin embargo, en este segundo concurso, los docentes ya parecían valorar la posibilidad de ser protagonistas en la construcción de una nueva forma de educación: el primer grupo de escuelas parecía haber alcanzado cierto buen prestigio aunque no había estado libre de problemas, a veces severos.

La mayoría de las asociaciones se había constituido a ese efecto. A lo largo de una semana, durante 12 horas diarias, el jurado entrevistó a 50 grupos y analizó los 50 proyectos destinados a 10 nuevas escuelas con ubicaciones específicas, generalmente en zonas urbanas pobres. En tanto la evaluación se hacía escuela por escuela, aunque dos de los concursos fueron declarados desiertos, el jurado consideró que, usando un criterio exigente, más de la mitad de los grupos que habían decidido presentarse hubiera estado en condiciones de hacerse cargo de un establecimiento.

#### Educación, cultura e instituciones

El debate sobre la cuestión educativa en América Latina se plantea en el marco de países que aunque por lo general han recuperado sus instituciones democráticas adolecen aún de severos problemas de representatividad, que se expresan en términos de una a veces extrema debilidad institucional, corrupción, marginación, desempleo, pobreza masiva y violencia.

Si bien no puede negarse la gravitación de los cambios estructurales que algunos países sufrieron en los 90, en muchos casos éstos fueron más el producto de una crisis terminal que de una construcción consciente y sistemática que modificara las reglas del poder y de la convivencia. En muy pocos casos, si es que en alguno, fueron suficientes para restaurar o instituir las redes básicas de relación que constituyen un estado de derecho (Palermo y Novaro, 1999).

Desmantelar las estructuras de una sociedad autoritaria no es una tarea leve o de puro coraje. Pautas culturalmente arraigadas tales como la falta de compromiso con la cosa pública, la aceptación del poder de facto en la vida cotidiana, el supuesto básico del derecho de expropiación del Estado, la marginación de extensos sectores y la falta general de sumisión a reglas convenidas, tienden a modelar una sociedad siempre al borde del abismo (Nino,1992).

Cuando una nación no alcanza a construir una lógica para la acción colectiva, esto es reglas de juego que permitan hacer compatibles las necesidades de los diferentes actores sociales, donde no haya voces permanentemente silenciadas mientras otras disponen de la cosa pública, se corre siempre el riesgo de que la suma de las racionalidades individuales constituya la irracionalidad del conjunto (Olsen,1977).

En otras palabras, a pesar del esfuerzo realizado aún estamos en las primeras etapas de cualquier proceso de cambio institucional. Construir una democracia requiere, además de un sistema de partidos políticos, de elecciones y alternancia en el poder, un orden institucional, basado en una sociedad civil económicamente autónoma, que no dificulte la organización y expresión pública de sus miembros. La construcción de un orden social perdurable requiere forjar una sociedad más fundada en el mérito que en la clientelización(4), más basada en el respeto a normas que en el manejo de relaciones personales e influencias.

El problema educativo en América Latina está más allá de la injusticia y de la falta de actualización curricular. Es un sistema que no alcanza para garantizar un mínimo a los sectores más postergados de la sociedad y que no sirve tampoco para alcanzar el nivel de productividad requerido para que nuestras naciones encuentren un lugar en el mundo.

Hoy en día la educación es un factor de la producción y no es posible pensar un país competitivo sin un sistema educativo adecuado, ni en la posibilidad de una población con altos índices de empleo sin una buena educación. En un mundo global, para bien o para mal, una buena educación es una educación con estándares internacionales.

Es importante decir explícitamente que esos estándares no son solamente los necesarios para los puestos de trabajo existentes. Son los que se requieren para formar al ciudadano de una democracia moderna, que es el único tipo conocido de sociedad capaz de lograr las instituciones que requiere una economía sólida. De lo que se trata entonces no es de formar gente para "ocupar" los puestos de trabajo: se trata de devolver el poder, en forma de conocimientos para la acción, a una sociedad civil para que, a su vez, sea capaz de generarlos.

La cuestión educativa tiene que ver, precisamente con la construcción colectiva de las culturas, de los sistemas de creencias, las competencias y las capacidades colectivas a través de las generaciones. Las sociedades existen para crear colectivamente esas culturas, en tanto sentidos de la vida, y los recursos necesarios para vivir dignamente. Cualquier sociedad que fracase en estos dos aspectos estará siempre cuestionada en su legitimidad, fragmentada o enfrentada.

Diseñar un nuevo sistema educativo requiere hoy considerar la diversidad de una sociedad plural, que sea capaz de discutir sobre formas alternativas de hacer las cosas, medir sus resultados, asignar recursos racionalmente y cuyo producto sea una educación equitativa y de calidad.

Para ello, es inútil discutir la cuestión educativa en términos de una sola variable. Pagarle más a los docentes, mejorar los programas de enseñanza, mejorar la gestión de las escuelas, abrir la participación de la comunidad, crear nuevos canales de educación no escolar, son todas buenas ideas que sin duda forman parte del cuadro de la educación del futuro. La aplicación aislada de cualquiera de ellas solamente serviría para perder tiempo o recursos.

Es necesario revertir una situación donde el sistema burocrático y de regulaciones ocupa los espacios vacíos hasta quitar a las escuelas toda su capacidad de respuesta. Los niveles responsables de generar políticas educativas se encuentran saturados respondiendo a problemas administrativos menores porque a las escuelas no se les ha dejado ninguna capacidad de gestión.

Las buenas escuelas no se inventan en el escritorio de una oficina central, las inventan los constructores de buenas escuelas. Hay que dejarlos trabajar a ellos. El sistema educativo necesita más libertad para actuar, más incentivos para hacerlo bien y mejores evaluaciones para saber si lo está haciendo bien o mal.

No se trata de decidir qué hay que hacer, eso deben decidirlo en cada uno de los casos los actores en sus propios ámbitos, de lo que se trata es de crear mecanismos institucionales y de

financiamiento que les permitan a los actores decidir y a las buenas iniciativas contar con financiamiento.

Poner en marcha un sistema educativo que no esté regulado palmo a palmo por un estado burocrático, requiere paradójicamente un Estado más fuerte y con mayor representatividad para mediar y forzar el cumplimiento de los acuerdos en la sociedad.

A su vez, entender el problema educativo requiere poner en discusión viejas ideas sobre el papel que ésta juega en la sociedad. No se trata de pensar la educación como algo que le ocurre a uno en la niñez, sino de discutir cómo se forja una sociedad civil, porque ese es el tema.

El conocimiento y la comunidad de práctica

Las escuelas deben ser capaces de dar conocimiento, que es dar poder a la gente, para eso están. Por eso son la base de un sistema democrático.

Dar conocimiento requiere dar información, pero la información no es conocimiento (von Krogh, 1998). La información puede ser inerte, frágil, memorística. El conocimiento es siempre operable, debe poderse usar en situaciones distintas a aquellas en las cuales ha sido adquirido. Eso implica una capacidad para leer contextos, donde reside la sensibilidad sobre cuándo usarlo y la inclinación a hacerlo (Perkins y Salomon, 1998).

La escuela como institución enseña más allá de lo que lo que sus maestros dicen. Si los maestros mismos están acostumbrados a obedecer a sus jefes más que a las comunidades a las que deben servir, a escindir sus sentimientos de lo que hacen, a moverse dentro de esquemas de relación prefijados e indiscutibles, será difícil que puedan concebir nuevas formas de trabajo, diferentes formas de relación, aunque tengan las puertas abiertas para hacerlo (Gore, 1996).

Es posible que para muchos concursantes el esfuerzo de conformar un equipo de trabajo autónomo, proponer, discutir y debatir para imaginar una escuela en función de las necesidades de una comunidad determinada, haya resultado un aprendizaje más importante que muchos cursos. También la experiencia misma de tener que defender la consistencia de sus propias ideas ante un jurado.

Los cursos de perfeccionamiento docente suelen incorporar palabras para repetir, en tanto las formas de relación no se modifican. Un aprendizaje real es siempre un cambio en la forma de relacionarse con la gente, con las ideas y con las cosas.

Cuando esas formas de relación están muy estereotipadas, no se cambian las ideas sino apenas las palabras que se deben repetir. Sigue habiendo cosas de las que no se puede hablar, formas de relación que no se pueden cuestionar, decisiones posibles que ni siquiera pueden ser planteadas. No hay cambios verdaderos en las ideas cuando no hay cambios en las reglas de juego (Argyris, 1993).

Esta experiencia abría una posibilidad de cambiar algunas reglas de juego, formas de vinculación e ideas; muchos grupos no parecían intuir esa oportunidad sino en el momento mismo de la entrevista, cuando veían la posibilidad de una relación diferente con el jurado.

Las teorías declaradas en las propuestas muchas veces no tenían una relación directa con lo que se intentaba hacer. Muchos de los proyectos escritos parecían fundamentados en teorías que quizá se suponía que el jurado esperaba escuchar, pero no en una auténtica revisión de la práctica.

El conocimiento organizativo de la escuela no está en sus materias, está en el sistema de vínculos. Aunque enseñe conocimiento disciplinar, la escuela se asienta, como toda organización, en

conocimientos colectivos y tácitos (Gore y Dunlap, 1988, Nonaka y Takeuchi, 1995). Cuando no se puede cuestionar, tampoco se puede reflexionar sobre la práctica y entonces cualquier teoría nueva, por valiosa que sea, se convierte en una mera repetición de palabras, imposible de integrar al quehacer cotidiano (Wenger, 1998).

De la entrevista misma solían surgir enfoques mucho más realistas e interesantes que los expuestos por escrito. ¿Refleja este hecho una cierta posición acerca de cosas para decir diferentes a cosas para hacer? ¿Cosas que se repiten para satisfacer a la autoridad pero que no se hacen y cosas que se hacen pero de las que no se habla? Si esto fuera así: ¿cómo influiría en la enseñanza?

La teoría elegida y la teoría en uso

En muchos grupos resultaba clara una aparente disociación entre la teoría y la experiencia. La teoría parecía ser algo que hacen los teóricos. Se la aprende, se la reverencia y se la repite. No siempre se la utiliza para repensar la práctica (Schön, 1983).

Es posible que los docentes, como mucha de la gente que maneja una pericia aprendida en la acción, no reflexionen acerca de esa práctica en sí misma ni hablen de ella como un aprendizaje, tal vez porque la aprendieron en sí y no en un aula, con una práctica orientada a aprender algo diferente (Wenger, 1998). En algunos casos, la teoría aprendida aparecía en la propuesta escrita, como un conocimiento inerte, desintegrado de la marcha propuesta para la escuela, que provenía de la experiencia y que se daba por sobreentendido.

Así, es frecuente que la experiencia quede sin ser valorada, pero al no ser valorada tampoco es reflexionada. Si la práctica no puede revisarse, la teoría no sirve para la escuela, sirve solamente para intentar convencer al jurado o a "alguien" diferente a ellos mismos de que son gente que sabe.

Este rasgo fue percibido por el jurado y aparece repetidamente en las 50 actas.

A veces hay reflexión estratégica, pero no se aplica al día a día. No siempre hay un buen diagnóstico de las necesidades y cuando lo hay, no siempre se traduce en una buena propuesta.

Así, puede leerse en las actas del jurado,

"...una unidad escolar plantea problemas y desafíos específicos, que no siempre se resuelven mediante la aplicación automática de ideas generales de política educativa"

"Queda claro por qué instalar una escuela en ese lugar, pero no cuál escuela".

En otros casos, hay enunciados acertados, pero desintegrados de los otros componentes, ya sea institucionales, económicos o incluso de otros contenidos:

"La decisión de tomar [un] eje transversal [articulando los contenidos] merecería una reflexión más cuidadosa en términos de estrategia educativa: ¿cuáles son las consecuencias de esta opción sobre la organización del currículo? ¿Y sobre los mecanismos de evaluación? ¿Y sobre el reclutamiento docente?"

"...los componentes administrativo, teórico y pedagógico están insuficientemente conectados. El tratamiento teórico del enfoque de inteligencias múltiples no se traduce en una estrategia educativa claramente formulada."

"...cuando se anuncia la descripción del trabajo comunitario con los adolescentes, se ocupa la mayor parte del espacio con una enumeración de las etapas de la adolescencia."

Se encuentran muchas ideas interesantes que de esta forma pierden su posible eficacia. Aparecen como "ideas mágicas", valiosas en sí mismas independientemente de la forma en que se integren en una práctica real de enseñanza. Así, ideas potencialmente interesantes, tales como la educación semi-presencial, la formación de emprendedores, la calidad total o la utilización de la informática, dejan de ser herramientas utilizables en un contexto que las haga posibles para convertirse en enunciados difíciles de poner en acción.

"No puede dejar de señalarse que buena parte de la propuesta está basada en un esquema de educación semi-presencial que no fue presupuestado, mientras que los aspectos más convencionales no siguen las pautas curriculares y prevén aportes provinciales superiores a los reales."

"Si bien se comprende el papel articulador que se otorga a la informática, debe tenerse presente que este instrumento no es capaz de resolver por sí mismo las dificultades didácticas, pedagógicas y organizativas que supone trabajar por áreas."

"Se percibe como negativo que, habiendo decidido incluir la idea de calidad total y el control sobre procesos y producto, los miembros del equipo hayan tenido dificultades significativas para precisar cuál sería el producto de una escuela."

Otras buenas opciones teóricas están sugestivamente desvinculadas de la operación.

"...se percibe asimismo un excesivo grado de generalidad en la formulación de la propuesta pedagógica. En este caso, la pregunta es: ¿a qué prácticas cotidianas debería conducir una opción a favor del constructivismo, la pedagogía de la comprensión y el liderazgo? "

"Tanto la presentación escrita como la oral ponen énfasis en los aspectos teóricos. Pero en la consideración de estos aspectos aparecen inconsistencias que sugieren una insuficiente asimilación de las ideas consideradas."

"La propuesta está fuertemente apoyada en la teoría de las inteligencias múltiples, pero la comprensión de esta teoría no parece proporcionalmente profundizada."

" La iniciativa de los talleres y las microempresas mencionada en la exposición oral es un buen camino, pero necesita de un mayor desarrollo. El Comité Evaluador lamenta que el grupo no haya profundizado sobre las diversas experiencias de formación de emprendedores que se desarrollan en el país."

Sin embargo, muchos docentes parecen haber visto a través de la práctica perspectivas innovadoras que no ponen en acción porque no ven posibilidades de hacerlo en el marco actual (Weick y Roberts, 1993). En algunos casos, los componentes innovadores no aparecen en la propuesta escrita sino en la entrevista.

"No aparecen de manera explícita componentes de innovación curricular, aunque durante el debate se insinuaron algunas perspectivas que podrían conducir a prácticas novedosas."

"Presentan una propuesta interesante, que está apoyada en prácticas previas y al mismo tiempo ofrece claros componentes de innovación. Se aprecia una disposición a ampliar los horizontes de la acción educativa por la vía de involucrarse en proyectos..."

"El Comité Evaluador aprecia la capacidad del grupo para generar alternativas, lo que se evidenció sobre todo cuando comenzó el intercambio de ideas."

El sistema de gobierno

Se ha dicho alguna vez que la escuela es una institución difícil de cambiar porque quienes se dedican a trabajar en escuelas quisieron quedarse en ellas porque les gustó la institución tal como era. Con seguridad esto no es cierto en todos los casos, pero no cabe duda que las formas escolares muestran grados de institucionalización especialmente altos. Un cirujano que operó hace cincuenta años no podría moverse en ningún quirófano de hoy en día. Un maestro, en cambio, encontraría muchas menos diferencias.

El hecho de que estas nuevas escuelas estuvieran en manos de asociaciones civiles y no respondieran tanto a directivas específicas de un poder central sino a una auditoría independiente que verificaría procedimientos administrativos y calidad educativa, hacía que el sistema de gobierno elegido se volviese especialmente importante.

Crear un sistema de gobierno no implica decidir qué se va a hacer en cada caso, sino más bien quiénes y cómo decidirán en cada caso. Es decir, se trata de un conjunto de decisiones que no son técnico-operativas sino institucionales.

Para muchos grupos, formados por gente capaz, con experiencia en posiciones directivas y profundamente comprometida con el proyecto de crear una escuela, parecía resultar francamente difícil diferenciar una definición de gobierno de una medida administrativa.

Cuando se les preguntaba (frente a un problema imaginado de disciplina severo, por ejemplo), quién decidiría algo o cómo se decidiría quién debería decidir algo, contestaban diciendo que es lo que ellos mismos creían que se debería decidir en ese caso. Muchos no lograban articular simples reglas de juego para que diferentes actores pudieran trabajar juntos de acuerdo a sus propios objetivos sin un mando superior.

En las actas del jurado es posible encontrar repetidas menciones de las dificultades que mostraban muchos grupos, técnicamente aptos, para organizarse:

"Quedan por definir cuestiones esenciales como, por ejemplo, cómo gobernar la institución, qué y cómo evaluar, cómo se va seleccionar al personal docente..."

"...debe profundizar su reflexión sobre las formas institucionales que conviene dar a la iniciativa, en especial el sistema de gobierno de la escuela y la articulación entre las diferentes unidades funcionales."

"No están bien definidas las responsabilidades de los distintos órganos que figuran en el organigrama. Hubo dificultades en definir el modo en que se deben procesar las decisiones, ni aparecieron delimitadas las áreas de autoridad. Falta reflexión sobre el modo en que debe articularse el trabajo de los docentes con la función de los coordinadores y la tarea orientadora de la propia asociación."

El jurado señala repetidamente que muchas veces la definición de responsabilidades aparece como opuesta a la posibilidad de participación.

"Durante el intercambio se percibe entusiasmo y compromiso con muchas modalidades de trabajo innovador. El Comité Evaluador aprecia este gesto, pero recuerda la necesidad de centrar la atención en el logro de los aprendizajes fundamentales. La búsqueda de modalidades de trabajo que favorezcan la participación y el sentido de pertenencia no garantiza por sí misma el logro de aprendizajes significativos."



“Si bien el grupo parece tener claros los requisitos técnicos de la gestión, en varios casos, las indefiniciones institucionales pueden conducir a dificultades de funcionamiento. Por ejemplo, invitar a los padres a participar de un Consejo cuyas atribuciones no están bien delimitadas (¿es un órgano de consulta, tiene facultades decisorias?) puede generar conflictos internos.”

“... la solución planteada (creación de un Cabildo con participación amplia de la comunidad y sin atribuciones precisas) parece, al menos tal como fue planteado en la discusión, más orientado a complejizar el problema que a resolverlo.”

Entonces, “consenso” y “participación” dejan de ser rasgos de un sistema real para convertirse en palabras mágicas que enmascaran la dificultad para decidir quién debe decidir.

Si bien es aventurado decirlo, la repetida verificación de que grupos técnicamente aptos no pudieran siquiera imaginar sistemas de gobierno autónomos me sugirió el indicio de una mutilación, producto de años de autoritarismo(5) y sistemas centralmente dirigidos, que finalmente impide pensar mecanismos sociales para que los actores puedan hacer lo que se proponen más allá del gobierno. Por lo normal, la relación con la autoridad en el sistema educativo argentino está basada en una bi-polaridad: obediencia o huelga; hay mucho de ambas y muy poco debate.

Tal vez uno de los rasgos más típicos de la operación de un supuesto de dependencia sea la falta de mecanismos propuestos para la evaluación institucional. En la mayoría de las propuestas falta una discusión importante acerca de cómo se sabrá si el proyecto marcha satisfactoriamente o no.

“El papel central de la evaluación está bien establecido por el grupo, pero aún falta[n] desarrollar...las estrategias y los instrumentos adecuados al proyecto que se propone.”

“Ni la propuesta escrita ni la presentación oral aportaron respuestas específicas a algunos de los desafíos centrales que se derivan de la propuesta (por ejemplo, cómo evaluar de manera integrada).”

El conocimiento de la acción, el propio grupo.

El producto del colectivo no es de la suma de las contribuciones individuales. (Weick y Roberts, 1993). No siempre los antecedentes personales son un buen indicador, siendo mucho más definitorio el tipo de relación que los miembros del grupo muestran entre sí.

“Por momentos se tiene la sensación de una suma de individualidades con buenas ideas, algunas de las cuales asumen un papel más protagónico que el resto.”

“Se constatan permanentes discursos paralelos, así como la presencia de varios profesionales cuya potencialidad no está siendo plenamente aprovechada.”

Por eso, muchas veces la mejor recomendación para mejorar la propuesta es que el grupo trabaje sobre sí mismo.

“...si bien el proyecto contiene propuestas interesantes, no todos los miembros del grupo evidencian un grado de familiaridad razonable con ellas, ni todos parecen capaces de justificar las elecciones realizadas.”

“La discusión con la comisión dejó en evidencia que estas dificultades no sólo están presentes en el documento presentado, sino que tampoco pueden ser resueltas en el estado actual de discusión interna del equipo.”

Ni la heterogeneidad ni la homogeneidad del grupo significan demasiado en sí mismas, ambas pueden ser un activo o un pasivo, eso depende de la dinámica interna del grupo y de su capacidad para generar nuevos conocimientos.

“Durante la presentación oral, se percibieron algunos desniveles en materia de protagonismo al interior del equipo. El Comité Evaluador se permite sugerir que un diálogo más fluido, entre quienes tienen antecedentes profesionales en la educación y aquellos miembros que no los tienen, favorecería una reflexión colectiva más rica y productiva.”

“Se trata de un grupo que combina miembros de distintos orígenes profesionales, algunos de ellos con muy buena formación y experiencia. Presentan un proyecto coherente y ordenado, con ideas claras y convicciones firmes. Tienen una imagen clara y bien comunicada de la escuela que quieren construir.”

“El Comité Evaluador observa que la similitud de perfiles de buena parte de los miembros puede limitar el espectro de decisiones que favorezcan un mejor desarrollo de la escuela, de modo que se permite sugerir la incorporación de otras personas con fuerte perfil técnico en sus disciplinas específicas.”

“Se percibe cierta heterogeneidad interna en el equipo, que puede ser enriquecedora en la medida en que se logre una mayor integración entre el punto de vista educativo y el punto de vista de la gestión.”

Había grupos que impresionaban por su capacidad para enfrentar los desafíos que les planteaba el jurado con sus preguntas. Esa posibilidad de responder a cosas que no tuvieran pensadas era un indicio de capacidad de coordinarse frente a imprevistos, de construir respuestas en la acción misma. Aunque no dispusieran de un repertorio de respuestas, sí disponían de formas de funcionamiento para responder a lo inesperado. La sensación de muchos de los miembros del jurado en esos casos era que no importaba tanto lo que los grupos hubieran hecho hasta entonces, podrían hacerlo mejor de allí en más.

“Se percibe cierta distancia entre la propuesta escrita y la presentación oral, que hace pensar que el grupo siguió elaborando sus ideas luego de haber presentado la documentación.”

“Exposición clara y persuasiva. Buena capacidad de respuesta a las preguntas planteadas durante la discusión. La presentación oral y debate posterior superaron en calidad a la propuesta escrita, que era excesivamente general en la formulación de propósitos y de estrategias.”

La mayoría de estos grupos se había constituido para el llamado provincial, no tenían una historia compartida. Esta falta de historia aparece en muchos señalamientos del jurado: sobre el liderazgo, la participación, la falta de criterios compartidos frente a preguntas inesperadas o aún en errores de ortografía en las transparencias de las presentaciones: un miembro del grupo puede (aunque no debería) tener errores de ortografía, pero no todos. Era claro que las transparencias que preparó uno no eran conocidas por los demás.

Sin embargo, mucha historia compartida no es necesariamente buena en sí misma. En los tres casos en que escuelas privadas existentes pidieron incorporarse a este régimen se notó la inercia de las relaciones de poder (directivos, a veces propietarios, y empleados) y la falta de percepción de las posibilidades de innovación que la nueva circunstancia abría.

El conocimiento es más un producto que un insumo del grupo. Cuando hay dificultad para construir relaciones de confianza, ésta se evidencia en el trance de criticar la tarea conjunta, luego en la de construir conocimiento colectivo. Las rutinas defensivas reemplazan al aprendizaje y los clichés, conocimientos empaquetados, a la reflexión sobre la acción.

En tanto, como señaláramos más arriba, la calidad del conocimiento organizativo suele fluctuar con la calidad de las relaciones, no hay ninguna teoría que pueda reemplazar a ese proceso de

construcción de conocimiento que es propio de cada comunidad de práctica. La oportunidad de constituir una asociación nueva para crear una escuela con pocas restricciones parece una buena oportunidad para replantear los fundamentos de una práctica que tiende a reproducirse a sí misma, pero aprovechar esa oportunidad exigía aprender a aprender en nuevos contextos.

La variedad

La pregunta aquí es en qué medida los grupos planteaban herramientas para fomentar la adaptación a la diversidad cultural, la creatividad, la tolerancia, la capacidad de encontrar caminos alternativos, modos de acercarse a los jóvenes, a los marginados y a las minorías, articulando currículos en sintonía con las diferentes voces.

Si bien puede que la variedad que fue posible observar en las propuestas haya sido insuficiente para las necesidades de los diferentes grupos y las diferentes culturas que conviven en una sociedad plural, era notablemente mayor que la ofrecen las escuelas actuales.

Así como en muchos casos la dificultad percibida en los participantes para pensar en una dimensión institucional desanimaba al jurado, la generación de variedad que los distintos proyectos mostraban era al menos promisoría.

En la composición de los grupos se evidenciaba una amplia diversidad de experiencias: directivos de escuelas, docentes, políticos, abogados, contadores, investigadores científicos, artesanos, maestros especiales, ex funcionarios, docentes de lenguas vivas y técnicos.

Las propuestas educativas mostraban una variedad de posibilidades, a veces expresada en los contenidos mismos y otras en su articulación o en el método de enseñanza.

Hubo propuestas diferentes en la selección de contenidos, más allá de los que surgen de los programas de enseñanza provinciales. En algunos casos bien justificadas y en otras no tanto. Así pueden encontrarse en las actas comentarios sobre la incorporación del latín, el turismo, la informática, el inglés, el lenguaje por señas para sordos, la investigación científica, la ecología, la formación en valores, la filosofía para niños, las artesanías y diversas iniciativas para la formación comunitaria a través de la participación o de talleres de artes y oficios.

Un grupo, por ejemplo, estaba formado por docentes, directivos de escuelas, profesionales e investigadores en ciencias biológicas de alta calificación. Su propuesta estaba basada en articular los contenidos de la escuela alrededor de cuestiones ecológicas con un fuerte acento en la formación en ciencias. Las credenciales de los investigadores eran impecables, tanto en la investigación misma como en la dirección de proyectos. En la reunión con el jurado, uno de los miembros les preguntó si creían que con los fondos que habían previsto para laboratorios era suficiente para hacer lo que se proponían, una investigadora contestó sin vacilar: "hago trabajos de nivel internacional desde esta provincia, yo sé como hacer ciencia con pocos recursos". Ninguno de los miembros del jurado tuvo dudas acerca de su posibilidad de hacer lo que decía.

En otro caso, un grupo de maestras especiales planteó un proyecto de escuela. El jurado les recuerda que las instituciones estaban destinadas a quienes se inscribieran en ellas, no a alumnos especiales. La respuesta fue "precisamente por eso queremos hacer este proyecto, muchos de los alumnos que tenemos en la escuela especial no estarían allí si se hubiera trabajado bien con ellos en la escuela común, nosotras sabemos hacerlo". También era claro que sabían de qué hablaban.

Otras posibilidades apuntaban a la organización escolar. Hubo propuestas sólidas relacionadas con la extensión del ciclo escolar, la utilización de cajas de actividades personalizadas, la rotación de los docentes, la participación de los padres en la escuela a través de comisiones temporarias y las propuestas de integración del trabajo curricular, así como talleres comunitarios.

Muchas propuestas eran enormemente disímiles, pero por lo general llenas de sentido.

“Resultaron especialmente atractivas para el Comité Evaluador, por ejemplo, las ideas presentadas acerca de la rotación de los docentes, la participación de los padres en la escuela a través de comisiones temporarias y las propuestas de integración del trabajo curricular, así como las temáticas propuestas para los talleres.”

“Se trata de un proyecto atractivo, con un fuerte basamento teórico y un modelo institucional sugerente. La comisión evaluadora considera interesante en sí misma la posibilidad de que un equipo con un fuerte componente universitario tome la conducción de una escuela. Esto generaría oportunidades de interlocución y de aprendizaje que podrían enriquecer tanto al propio equipo como a los actores habituales del sistema educativo.”

“Un punto particularmente atractivo es que la mayor parte del equipo tiene experiencia en la zona donde se implantará la escuela y conoce bien a su población.”

“El proyecto contiene buenas ideas y permite anticipar el estilo de la escuela a crear. Propone talleres interesantes, integran adecuadamente la enseñanza del inglés y han desarrollado un sugerente modelo de atención a la diversidad”.

“Se trata de gente mayoritariamente joven, con poca experiencia y un liderazgo fuerte. El grupo evidencia una gran motivación, así como una franca disposición a replantear el sistema educativo. Pone énfasis en la necesidad de que la escuela permita a sus alumnos desarrollar al máximo sus capacidades, más allá de los requerimientos estandarizados.”

Era posible reconocer la variedad de respuestas que la sociedad sería capaz de construir si pudiera liberar sus fuerzas de ataduras externas y limitaciones aprendidas. ¿Será posible que un cambio en las alternativas institucionales de las escuelas implique un cambio mayúsculo en el currículum real? ¿Podrá pensarse que una mayor variedad en las propuestas escolares, todas ellas orientadas a la integración, permita atender mejor a las necesidades de la diversidad?

La escuela como institución fue creada para atender familias en un mundo más quieto, mayormente rural y con pocas alternativas: se trataba de servir a las redes sociales ya existentes. En este caso, aparece reconocida en muchos proyectos la necesidad de recrear esas redes interpersonales, ahora dañadas o destruidas, o de generar otras nuevas. La escuela se convierte en un centro de referencia comunitario, donde se construye identidad, sentido y conocimiento. ¿Podrá ser que un conocimiento así construido no sea un conocimiento puramente inerte, sino un conocimiento operable para modificar la vida?

La escuela suele estar cruzada por relaciones asimétricas que no pueden ser replanteadas, discutidas, habladas, al punto de que se naturalizan y se olvidan. Entre los funcionarios estatales y los directivos, entre los directivos y los docentes, entre los docentes y los alumnos.

Los directivos no hacen lo que los funcionarios dicen, hacen lo que los funcionarios hacen. Si se habla de consenso pero se ejerce el poder en forma incuestionable, los directivos ejercen el poder sin aceptar cuestionamientos, lo mismo hacen los docentes en sus cursos. Si se dice una cosa, se escribe otra y se ejecuta una tercera, de la que no se habla ni se escribe, lo mismo ocurre en los cursos. Finalmente se instala una cultura, una red de supuestos básicos, valores y construcciones que tiende a reproducirse a sí misma.

Cuando se conocieron los resultados del concurso algunos grupos recurrieron al Ministerio de Educación preguntando o reclamando por qué no habían ganado: ¿por qué si la entrevista fue

buena, si el jurado valoró lo que hicieron y los trató bien, no ganaron? Entender que una propuesta que es buena y agrada a quienes evalúan puede no ser suficiente (porque hay otras mejores, por ejemplo) no es una experiencia usual donde no hay debate de ideas, sino simplemente una idea marco que debe ser obedecida.

Una escuela más plástica, capaz de aprender de su experiencia, debería ser capaz de generar respuestas adaptadas e innovadoras. Parte de la dificultad en lograr una escuela capaz de aprender de su experiencia es que las escuelas solamente evalúan el conocimiento escolar. Las preguntas básicas: ¿para qué estamos aquí? ¿a quién le sirve lo que hacemos? ¿cómo podríamos hacerlo mejor? ¿qué significa hacerlo mejor?, son preguntas que, en el mejor de los casos un docente podrá hacerse en soledad o con su familia. No suelen tener espacio institucional, en gran medida porque muchos de los docentes, como nosotros mismos, han aprendido a reemplazar su experiencia por cosas para decir y no valoran el conocimiento por ellos construido en la acción, que muchas veces es tácito, difícil de poner en palabras y no valorado por las autoridades. Es posible pensar que nada muy diferente podía haber sucedido con sus alumnos y con las comunidades a las que servían.

#### Colofón

Nuestras sociedades no son caóticas por tener muchas voces, son caóticas porque no hay mecanismos institucionales capaces de escucharlas. La escuela, como agente cultural, es siempre a la vez una institución de conservación y de cambio. Se trata de una comunidad de práctica que debe actuar como emergente de una red social, conservando una cultura al mismo tiempo que permitiéndole integrarse a otras.

Para reconocer la diversidad y al mismo tiempo integrar diferentes grupos y miradas debe ser capaz de desarrollar iniciativas variadas. Las buenas ideas son necesarias, pero no suficientes para lograrlo. Hace falta un grupo de gente capaz de aprender de la experiencia y un sistema de gobierno escolar capaz de desarrollar a la vez imaginación y rigor, manejando el conflicto, asignando recursos escasos a prioridades bien definidas, abriendo espacios de participación y evaluando resultados.

He tratado de indagar, a través de esta experiencia, acerca del papel que las políticas públicas en educación pueden jugar en la construcción de una sociedad civil autónoma, capaz de desarrollar una cultura común abriendo espacio para las diferentes voces. No se trata de pensar que las escuelas construyan la sociedad por sí mismas, pero sí de que juegan un papel relevante en su constitución. Para ello es necesario ampliar la mirada y no ver la tarea de la escuela circunscripta a los contenidos disciplinares que ésta enseña por más importantes que sean.

Dentro de las limitaciones metodológicas de este trabajo, que no alcanza para probar nada, aunque sí para mostrar algunos indicios, parece claro que años de una política centralista han dejado huellas no fáciles de revertir.

Una escuela capaz de discutir sus problemas y constituir una comunidad de práctica capaz de generar iniciativas, no solamente podría enseñar mejor a sus alumnos los contenidos disciplinares incluidos en los programas sino que configuraría un currículum donde imaginar reglas de juego para la acción colectiva, la evaluación autónoma de la experiencia y el respeto de los diferentes actores sociales, factores centrales para la constitución de una sociedad civil autónoma y plural, sean parte de la formación que la institución facilita.

Es solamente que no es posible poner dentro de las aulas lo que no existe fuera de ellas, en ese sentido, el mero hecho de que una política pública abra una posibilidad para que diferentes grupos generaran una experiencia innovadora me pareció un hecho educativo de alto valor. Puede que esta experiencia que describo sea un paso positivo en esa dirección o puede que resulte no

siéndolo. La forma en que el proyecto logre evitar la consolidación de situaciones de fuerza (Crozier y Friedberg, 1990), su ritmo de ejecución, su seriedad y la consistencia de las políticas, nada de lo cual me atrevo a garantizar de antemano, tienen un papel determinante en el producto que podamos ver en unos años.

En cualquier caso, la descripción de la experiencia abre puertas para una nueva consideración de las políticas educativas: las políticas públicas de las que parten son en sí mismas parte del curriculum que uno puede esperar de la escuela. La escuela como organización no es neutra al aprendizaje que en su marco pueda darse y del papel que en ella desarrollen los órganos de gobierno, las organizaciones civiles, los padres y los maestros surgen muchos de los aspectos más relevantes de lo que un alumno pueda aprender.

---

Bibliografía de referencia:

Argyris C.; Knowledge for Action. San Francisco: Jossey Bass, 1993. Ed. castellana, Ediciones Granica.

Gore E, Dunlap D.; Aprendizaje y Organización; una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires:Tesis, 1988.

Gore E.; La Educación en la Empresa, Aprendiendo en Contextos Organizativos. Buenos Aires: Granica, 1996.

Nino, C.S.; Un país al margen de la ley; Buenos Aires, Ed. Emecé.

Nonaka I y Takeuchi H.; The knowledge Creating Company. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Olsen,M.; The logic of collective action, Public goods and the theory of groups, Cambridge: Harvard University Press, 1977.

Palermo,V.; Novaro, M.; Política y poder en el gobierno de Menem; Buenos Aires, Ed. Norma, 1999.

Salomon G y Perkins D.; Individual and Social Aspects of learning. Review of Research in Education, V 3, 1998.

Schön D. The Reflective Practitioner. New York:Basic Books, 1983. Hay edición castellana de Editorial Paidós.

von Krogh G.; Care in knowledge creation, California Management Review, 40-3: 133-153; Berkley, 1998.

Weick K y Roberts K.; Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks, Administrative Science Quaterly, 38: 357,381,1993.

Wenger, E.; Communities of Practice; Cambridge University Press, New York. Versión castellana de Editorial Paidós.

---

(\*) Ernesto Gore

Doctor en Economía. Profesor Titular de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires

Estudio de Postgrado en la Universidad de Harvard donde trabajó en el programa de Educación junto a Horward Garner.

Ha publicado ensayos e investigaciones relativos a Cultura y Educación desde el punto de vista de la Economía y de Políticas Públicas.

---

#### Notas

(1) Por Ernesto Gore. Profesor de la Universidad de San Andrés, en Buenos Aires.  
gore@udesa.edu.ar

(2) Definimos una comunidad de práctica, siguiendo a Etienne Wenger (1998), como un conjunto de personas organizadas alrededor de una tarea común e interdependiente. Comparten un sentido de emprendimiento común, una involucración recíproca y un repertorio de respuestas compartidas. Si bien las comunidades de práctica pueden tener un diseño, pautas o regulaciones externas, la tarea observable no es un calco exacto de esas restricciones externas sino que resulta de la respuesta de esa comunidad a esos factores a partir de su propia construcción de significado, sentido e identidad.

(3) El jurado del segundo llamado no era el mismo que el del primero. En ambos casos estaba formado por cinco miembros: tres especialistas independientes propuestos por la asociación, Pablo da Silveira, Fabio Marchesini y Ernesto Gore; un representante del Ministerio, Martha Garro, y otro de la asociación, CIPPEC, Antonio Cicioni.

(4) En la Argentina se suele utilizar la palabra "clientelización" para referirse al proceso a través del cual algunos caudillos políticos construyen apoyo a través del reparto de bienes públicos, generalmente en forma de empleos, pensiones o privilegios, entre sus partidarios.

(5) Duele decirlo, pero puede que el autoritarismo no se limite a su máximo exponente, las dictaduras que asolaron nuestras sociedades, la debilidad de las instituciones perpetúa una convivencia donde el imperio de la fuerza y de las situaciones de facto se imponen cotidianamente a las reglas y a los acuerdos.

Estudios y experiencias

<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric03a02.htm>

**educación que integre el pensar y el sentir**  
**El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación**  
**María Teresa Quiroz(1)**

---

#### Síntesis

La importancia de los medios masivos de comunicación -llámense prensa escrita, cine, radio y especialmente televisión- en la formación de las opiniones, valores, expectativas sociales y en la socialización en general, es un hecho evidente. A estos medios se ha incorporado la tecnología

digital que abre y potencia el campo de la información y el entretenimiento. Estamos frente a tecnologías del conocimiento que afectan la forma en que sentimos y pensamos, lo cual ha creado un nuevo ambiente comunicacional que modifica nuestra manera de percibir y vivir en el mundo.

Hoy más que nunca es indispensable pensar la educación más allá de las fronteras del aula de clase y de las paredes de la escuela. "El aula sin muros" de Marshall McLuhan es la gran metáfora que expresa que la explosión de la información y el conocimiento y la distribución del saber social han desbordado a las instituciones formales de educación. Pero además estamos en un momento en el cual no podemos pensar la educación por fuera de las necesidades y de la sensibilidad de los niños y jóvenes, de su cultura y sus proyectos, que están vinculados a espacios e intereses que las instituciones educativas no consideran adecuadamente.

Este trabajo pretende vincular la educación y la comunicación, pensar en los efectos y en las posibilidades de los diferentes medios, en sus conflictos y proyecciones. Dejar de lado el moralismo y el dogmatismo, las ideas ilustradas de la educación, y pensar en las tecnologías no como "fierros" sino como "diálogos" que pueden potenciar nuestras posibilidades expresivas. Se trata de integrar los esfuerzos por la educación, y parte de ello se producirá abriendo la escuela al conocimiento de otros lenguajes y competencias. Hay que limar las asperezas entre el quehacer de los medios y de la escuela, incorporando el lenguaje audiovisual y cohesionando los aspectos instructivos con los educativos, los culturales con los racionales, la memoria con la creatividad.

## 1. Introducción

En momentos de crisis como los que hoy en día compartimos, en un terreno donde la relatividad de los valores es notable y la confusión la nota dominante, hay que evitar la regresión propia del moralismo y el dogmatismo. La interpretación sobre el papel y los efectos de los medios masivos ha estado cargada de profundos malentendidos debido a concepciones instrumentales de los medios, así como a ideas ilustradas de la educación, provenientes del mundo de la escritura. Esto ha producido que se sigan manteniendo al margen, por fuera del sistema y de las prácticas educativas, las culturas que se gestan o se expresan por los medios de comunicación. El gran reto de este tiempo es acercarse a todos aquellos que están dispuestos a comprometerse en el proyecto de una educación crítica, de calidad y que contribuya con el desarrollo equitativo de nuestras naciones. Así enfrentaremos el abismo entre la cultura desde la que piensan y hablan los maestros y aquella otra desde la que perciben y sienten los más jóvenes. De este modo estaremos en mejores condiciones para proponer los cambios necesarios, más allá de la simple modernización tecnológica o de la condena moral a la cultura audiovisual.

El propósito de este texto es plantear el tema de la comunicación como un aspecto fundamental que vincula la educación, la cultura y el desarrollo, así como las nuevas condiciones del saber, las nuevas formas del sentir y las nuevas figuras de la socialidad.

Con tal propósito se examinará el rol que cumplen los medios de comunicación y la sociedad de la información en la educación, en la formación del sentido común, del imaginario de los públicos, de las expectativas y las aspiraciones, así como en los modos de relacionarse, las sensibilidades y las propias identidades. Asimismo, presentaremos algunos avances de una investigación en curso en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima y plantearemos propuestas que procuran el acercamiento y la comunicación entre profesores y alumnos, así como el desarrollo de lenguajes y competencias que faciliten una actitud crítica, que, sin dejar de lado el nivel de la función de entretención que tienen los medios de comunicación, promueva el desarrollo de educandos-ciudadanos autónomos y participativos.

## 2. Sociedad y comunicación

### a. Los cambios sociales y culturales: del siglo XX al siglo XXI



¿Qué ha cambiado entre el siglo XX y el XXI? Una de las diferencias más profundas es la que existe entre una sociedad basada en las relaciones materiales y el contacto físico, y otra que se apoya en las relaciones comunicativas, en las que pierden peso las relaciones físicas en favor del universo mediático-relacional, el de los lenguajes.

En este nuevo siglo es notorio que la riqueza emana del conocimiento, un bien que está cada vez más amplia y libremente extendido que nunca, y, aparentemente, a disposición de todos a través de las redes. Asistimos a un proceso evidente de cambio en los modos de producción y apropiación de la riqueza, en el que la capacidad intelectual y la imaginación, la invención y la organización de nuevas tecnologías son los elementos estratégicos clave. Por consiguiente, el conocimiento y las habilidades se erigen como única fuente de ventaja relativa (Thurow, 1994).

En la historia de la comunicación humana, la imprenta, el teléfono, la televisión y la computadora han supuesto grandes cambios. Hoy contamos con un nuevo medio de comunicación humana, Internet, cuyo impacto en la vida económica y social hace posible una nueva economía basada en una red de inteligencia humana. En esta economía digital, los individuos y las empresas crean riqueza aplicando su conocimiento. Al igual que los tendidos de energía eléctrica, las carreteras, los puentes y otros servicios constituían la infraestructura de nuestras viejas economías basadas en la industria y la explotación de los recursos, la red se está convirtiendo en la infraestructura de una nueva economía, la del conocimiento. El mundo desarrollado paulatinamente deja de ser una economía industrial basada en el acero, los automóviles y las carreteras para convertirse en una economía digital construida a base de silicio, computadoras y redes (Cebrián, 1998).

Si actualmente la capacidad intelectual, la creatividad y la invención son creadoras de riqueza, es evidente que el papel de la educación es y será creciente. Si las instancias productivas se alteran, si las características del trabajo cambian, es obvio que la formación básica, técnica y profesional deberá sufrir modificaciones. Frente a estos cambios se requiere de políticas urgentes.

#### b. La cultura de masas y la televisión

La cultura de masas se caracteriza por su omnipresencia, fragmentación, dispersión, uniformidad, esquematismo y superficialidad, así como por la oferta de valores en los que la moral de éxito pretende homogeneizar y uniformizar al espectador.

El medio de masas por excelencia -el que mejor ha impulsado la cultura de masas- ha sido la televisión. Un medio basado en el lenguaje audiovisual que no requiere competencias para su comprensión, organizado sobre un tipo de tecnología de distribución y de registro, con una difusión y capacidad de penetración sin antecedentes en la historia; un acceso directo en el hogar y un entorno doméstico muy próximo al usuario.

Nos interesa puntualizar el rol social y cultural de la televisión para comprender sus alcances y posibilidades. Esto porque, lentamente, y pese a los prejuicios y al muro que aún separa los territorios de la alta y la baja cultura, la crítica a la televisión empieza a desprenderse de esa actitud irritada y moralista de muchos sectores como los intelectuales, los maestros y los políticos, para dar paso a que se indague por qué razones la televisión tiene un impacto de tanta trascendencia en la vida social y cotidiana de los más jóvenes. Por ese motivo, quisiera destacar la importancia de la ficción televisiva porque nos aproxima a la cuestiones de la relación entre los medios de comunicación, las identidades colectivas y la subjetividad de los públicos. El hecho de que decenas de millones de personas alrededor del mundo miren algunos de los programas más reconocidos de la televisión como las series y telenovelas, habla de una de las marcas culturales de nuestras sociedades, no solamente latinoamericanas. En continentes alejados y diferenciados, la telenovela producida en América Latina es doblada y vista con gran éxito por públicos

culturalmente diferenciados, y nos habla del fenómeno del crecimiento de los productos articulados narrativamente, en detrimento de los discursos informativo-argumentativos.

La televisión, ubicada en la casa, permite que los mundos imaginarios fluyan y se mezclen con los de la vida diaria, más aún porque, a diferencia del cine, la televisión se "ve" en medio de los "ruidos" y las interferencias propias del espacio cotidiano. Conversaciones, gritos, sonido del teléfono o el timbre, entradas y salidas de los miembros de la familia son parte de las actividades de quienes además ven televisión e interactúan con el entorno inmediato. Eso inserta a la televisión en la vida cotidiana, haciéndose parte de las experiencias de los sujetos.

### c. Nuevas tendencias y disolución de lo masivo

A lo largo de los últimos años del siglo XX, la cultura masiva sufrió considerables cambios. El desarrollo de la tecnología ha propiciado el paso de un medio tradicional a un medio interactivo de nueva generación, para lo cual han tenido que converger dos progresos tecnológicos considerables: la digitalización y la extensión de la difusión vía satélite o vía cable. Se trata de una tendencia a la personalización de la oferta de televisión y de servicios comunicativos cada vez más individualizados a través de la televisión por cable, por ejemplo, lo que genera que la función cotidiana de este medio inicie un profundo cambio. En la televisión abierta y generalista se mostraba, se informaba a todos por igual. Estamos pasando de un sistema en el que el telespectador es un apéndice instrumental de una televisión todopoderosa y centralizada, a otro en el que el telespectador es más activo, decide de acuerdo a sus intereses y puede interactuar. Los cambios recién están empezando.

Con la extensión de la nueva televisión y con el éxito y crecimiento de Internet, en los últimos años del siglo XX surgió un nuevo paradigma mediático y cultural. A este fenómeno se le llama la multimediatización. Es el fruto de la integración del sistema clásico de medios con el mundo de las telecomunicaciones de la informática y, en definitiva, con los avances producidos con la digitalización. Es un proceso sociocultural que ha derivado en la sociedad-red (Castells, 1996).

A estos cambios en la cultura masiva le corresponden otros comparables en el modelo educativo. Si esbozamos una comparación entre la sociedad de masas y el sistema educativo es posible señalar lo siguiente: la sociedad de masas se caracteriza por una centralización de la información, rigidez de la programación, estandarización de los productos y formatos, así como pasividad del consumidor. A este modelo correspondía un sistema educativo con una gestión centralizada, rigidez de los currícula, un modelo instruccional, normalización de los sistemas de aprendizaje, control nacional del sistema, memorización de los contenidos; es decir, una modalidad operativa y disciplinadora. La sociedad red introduce nuevos "reglas de juego" que afectan al sistema comunicativo y, en consecuencia, al educativo, en los siguientes aspectos: acaba la centralización, no es posible controlar la difusión del saber ni la información y la educación, la flexibilidad y las diversas opciones, los modelos interactivos y constructivistas, la diversificación y personalización, globalización, interactividad y participación (Pérez Tornero, 2000). Definitivamente se produce un des-centramiento que reorganiza los saberes, el orden en el acceso y rompe con la secuencialidad .

## 3. Educación y Comunicación

### a. Los medios de comunicación y la educación

Tal como lo hemos venido sosteniendo, la relación entre la educación y los medios masivos de comunicación nos permite reflexionar sobre el papel que tiene actualmente la comunicación en la cultura de los educandos, en su socialización, en su sensibilidad, así como en la organización de su tiempo. Pero esto no es suficiente. Tenemos ante nosotros, además, el reto de comprender las necesidades y las demandas de los niños y jóvenes en general, así como el modo como la cultura

audiovisual y las tecnologías del conocimiento afectan la forma de pensar y sentir de los educandos.

Es por todas estas razones que no podemos seguir pensando la educación por fuera de la sociedad y al margen de los medios de comunicación. Los educadores, como también los padres de familia, pretendieron proteger a los niños dejando por fuera esta nueva y omnipresente realidad, por el temor de que contaminara su desarrollo. Esto ya no es posible. La fuerza de los hechos que ingresan a través de las palabras y las imágenes no permite tener escuelas ni hogares "limpios" de realidad. Éstos invaden las instituciones, y las viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. Vivimos en un ecosistema comunicativo que demanda, en cada caso, la búsqueda de contenidos y formas innovadoras.

Los "media", su crecimiento continuo y su perenne ocupación del espacio-tiempo social, han venido a configurar un nuevo clima cognoscitivo y de aprendizaje. Las generaciones jóvenes se han educado e instruido en ese presente extendido que denominamos moda, actualidad, inmediatez,..... ante lo cual son más vulnerables. Han aprendido sus valores y se han forjado niveles de aspiración y modelos de identificación relacionados con las imágenes que se difunden masivamente, aunque también crean o experimentan otros lenguajes. Se muestran síntomas de una divergencia profunda entre los valores y pautas de comportamiento de la escuela y los medios. La televisión no sólo desordena los linderos que enmascaran las mentiras sobre las cuales los adultos inventaban un mundo para los niños, sino que, a la vez, desordena las secuencias y jerarquías de aprendizaje.

A esto hay que añadir que hoy en día vivimos en un "ecosistema comunicacional" o nuevo espacio social y comunicacional, al que Javier Echeverría (Echeverría, 2000) llama un entorno informacional, que difiere del entorno natural y del entorno urbano, en los que tradicionalmente han vivido y actuado los seres humanos. El entorno informacional no es sólo un nuevo medio de información y comunicación, sino también de interacción, memorización y entretenimiento. La diferencia más importante entre el entorno informacional y los otros dos (el natural y el urbano) estriba en la posibilidad de relacionarse e interactuar a distancia. En la medida en que la sociedad de la información y, lo que es más, la sociedad del conocimiento se vayan desarrollando y consolidando, las personas habrán de saber ser y actuar en los tres entornos, para lo cual se requiere preparar a los más jóvenes en nuevas competencias que les permitan desenvolverse en los diferentes espacios.

Este nuevo espacio social de conocimiento y entretenimiento, del "pensar y el sentir", se convierte en un nuevo campo de expresión sensorial. Las pantallas de la televisión y la computadora, los teléfonos móviles, los infojuegos, los discos digitales multimedia y los aparatos de realidad virtual constituyen la interface con el nuevo espacio social.

#### b. Tecnología y escuela

La expansión de la comunicación y la información le plantea a la escuela una serie de retos como los siguientes:

La escuela ya no es la depositaria privilegiada del saber o, al menos, no lo es del saber socialmente relevante. Es una fuente más entre las demás que compite -a veces contradictoriamente- con otras como la radio, la televisión, la prensa o las bibliotecas y museos virtuales, por ejemplo. Las escuelas tampoco son los ámbitos privilegiados de socialización. Si la educación tiene que ver con las actitudes, normas y valores, es muy cierto que los medios de comunicación, las modas y el grupo de amigos se convierten en los más poderosos sistemas educativos del momento. La escuela sigue siendo la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura, pero está quedándose atrás en la promoción de la nueva alfabetización de la sociedad de la información, la

del lenguaje audiovisual y de la informática. Los niños asimilan las claves del lenguaje audiovisual lejos de la tutela de la escuela, de modo práctico e intuitivo, aprovechando su capacidad de exploración y de ensayo, aumentando sus capacidades de un modo informal y autónomo. Por ese motivo, la exploración de saberes se convierte en una actitud que conviene promover.

En la medida en que los maestros no son los únicos que "atesoran" las habilidades y sabidurías, es urgente una redefinición de su rol, que se aleja de su responsabilidad de transmitir "todos" los conocimientos y se acerca al principio de ser un soporte del "aprender a aprender".

En términos generales, la renovación tecnológica en la educación es aún hoy pobre y lenta. En este contexto nadie discute que se ha producido una explosión de información y conocimiento que desborda a los centros educativos. Las escuelas y universidades ya no son los únicos centros de la racionalidad y del progreso científico o social, ni los únicos que controlan la distribución del saber social. Su capital-conocimiento tiene que competir con el capital-conocimiento generado autónomamente por el sistema industrial, financiero y militar, y con el que producen y mantienen los "media". Especialmente, estos últimos se han convertido progresivamente en el nuevo soporte del conocimiento público. El título de un divulgado artículo de Marshall McLuhan "El aula sin muros" expresa claramente esta situación.

La sociedad de la multimediatización a la que nos estamos aproximando a pasos agigantados exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura no sólo conservan sino que también acrecientan su importancia en la actualidad. Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la necesidad de potenciar la expresión, y a ello deben dedicar los mejores esfuerzos los centros de enseñanza en la actualidad. El estímulo a la creatividad es uno de los objetivos importantes que las escuelas deben incorporar en sus proyectos académicos, a través del rol de las artes en el aula. Tradicionalmente la educación centró sus esfuerzos en el lenguaje verbal. Se trata ahora del estímulo al conocimiento de otros lenguajes y, sobre todo, a la posibilidad de experimentar y expresarse creativamente a través de la música y la danza, la pintura y el dibujo, el teatro y el video, lo que supone crear campos en los cuales los educandos puedan integrar sus experiencias e intereses, estimulando su capacidad crítica y formación de opiniones.

Por ejemplo, es posible educar a través de una "pedagogía de la imagen" que la emplea no sólo como soporte o para ilustrar la palabra, sino que privilegia la imagen y su soporte tecnológico como expresiones de "algo". La imagen como sentido permite que el sujeto de esta pedagogía tenga acceso a lo icónico como un ejercicio de sensibilización, al mismo tiempo que descubre las estructuras que gobiernan las representaciones de las cosas y la intencionalidad comunicativa de sus autores. Se trata de "enseñar a mirar", enfatizando no solamente aquello que se observa, sino el "lugar" desde el que se mira; hacer evidente las diferencias culturales, las distintas miradas, proporcionándole al educando un gran valor como "sujeto cultural", diferente de otros y cuyo lugar y opinión es reconocido. Pero es posible ir más allá. Se trata de promover no solamente el análisis de la experiencia, sino ocupar el lugar del productor de ideas, sensaciones, visiones de las cosas; es decir, incentivar el otro lado del proceso educativo: la aventura de la experimentación, adueñarse del lenguaje, tentar la propia representación de la realidad, comunicarse utilizando otras formas.

c. Los nuevos retos de la escuela:

Del documento publicado por la UNESCO en 1996, titulado La educación encierra un tesoro, es muy útil recuperar algunas reflexiones:

La apertura sistemática de la escuela a nuevas fuentes del saber. Si la producción del saber no es privilegio de las escuelas, requieren abrirse hoy en día a nuevas fuentes de conocimiento.

La conversión de las escuelas en espacios de exploración, de descubrimiento y de invención. No pueden seguir siendo puros centros de transmisión vertical del saber, sino productoras activas de conocimiento y escenarios de descubrimientos y de expresión de la creatividad. Sólo así se podrá

responder efectivamente al entorno cambiante y al crecimiento de la cantidad de información que circula socialmente.

La participación de la comunidad entera en la educación. La educación es un compromiso social general que no sólo afecta a los educadores y a las instituciones educativas, sino que se ha convertido en una dimensión de la convivencia y de la socialidad.

Potenciar el tipo de alfabetización propio de la sociedad de la información. Es necesario introducir el uso de los lenguajes audiovisuales, de la informática, de las computadoras y nuevos medios.

El ciberespacio, las telecomunicaciones e Internet están procurando la aparición de nuevas comunidades virtuales. La escuela debe contribuir a la consolidación de nuevas comunidades educativas que, trascendiendo espacios y limitaciones, potencie nuevos valores de convivencia y nuevos ámbitos de producción y discusión del saber. Cabe ensayar una suerte de educación multicultural.

La redefinición del rol del profesor. De dispensadores del saber al papel de entrenadores y tutores en los procesos de autoaprendizaje, incitadores y promotores de los nuevos grupos y comunidades educativas, creadores de nuevos entornos educativos y de instrumentos pedagógicos, mediadores de conflictos.

La redefinición del rol del Estado en la educación. Tendrá que abandonar su papel paternalista y censor para cederle autonomía curricular, de gestión y organización de escuelas y su entorno.

El principio de la educación a lo largo de la vida. Si se acepta que el período educativo no acaba nunca, que la inserción profesional e incluso el estatuto de ciudadanía necesitan un esfuerzo de aprendizaje continuo, se debilitará la mitificación de los títulos, el aumento de la tensión sobre las escuelas, los profesores y los estudiantes, y la competitividad innecesaria dentro del sistema.

Nacerá un sistema educativo flexible, con múltiples alternativas y ajustado a las necesidades del usuario.

Involucrar a las escuelas en el mundo práctico. El centro educativo debe procurar ser directamente útil a la comunidad a la que sirve, a los estudiantes, a los padres y madres. Así la escuela podrá participar en la vida de su entorno, y buscar una relación más directa con el mundo económico

#### 4. Educación, cultura y medios de comunicación

##### a. La cultura fracturada

La escuela, en el afán de modernizarse y acompañar los cambios sociales, definió su función ampliando la cobertura escolar, se masificó y se consagró como una institución transmisora de conocimientos. Se implantó una escuela distribuidora de saberes y la pedagogía se convirtió en la ciencia que capacitaba a los maestros para distribuir eficientemente el conocimiento escolar, sacrificándose la creación del conocimiento, la invención y la originalidad y sin atender la deserción escolar (Parra Sandoval, 1996).

A esto se suma que al interior de la escuela se produce una fractura que afecta profundamente la esencia de la relación educativa, al escindirse el discurso del maestro de la realidad de los escolares, generándose dos culturas. Aquélla expresada en el discurso del maestro que enfatiza el "deber ser" de las cosas de un mundo anunciado, hermoso y grandilocuente, donde lo importante es lo que se dice, la brillantez con la que se dice, pero que se aleja de la práctica de la vida y la experiencia. Por otro lado, la cultura de los jóvenes en su mundo real y cotidiano, un mundo interno y una subjetividad donde los sentimientos ocupan un lugar muy importante. Estallan así las diferencias entre el maestro y el alumno, entre la escuela y la realidad. La primera cultura es la de la institución encarnada en los adultos que se mueve con lentitud, propone un conocimiento tradicional y un modelo de vida en el que el tiempo se adensa, se solidifica y se remite al pasado. La segunda cultura es la de los jóvenes, que sigue el ritmo de las zonas más modernizadas de la sociedad, influidas por la ciencia y la tecnología, los medios electrónicos de comunicación, la computación, una vertiginosa movilidad espacial y de las relaciones sociales.

Mientras la sociedad y los jóvenes miran hacia la rapidez, la escuela se posesiona de la cara que observa la sociedad del pasado con el ritmo de la lentitud. Y esto lleva a pensar en el mundo

fracturado que tienen nuestros jóvenes, en particular nuestros jóvenes más pobres. Tradiciones familiares en un medio urbano que las reformula, una educación desfasada y un mundo simbólico propuesto por los "mass media" que, si bien inalcanzable, establece vínculos entre pares a través de las imágenes y la música, por ejemplo. Una subjetividad llena de fracturas y contradicciones que una educación reformulada tendría que atender a través del diálogo y la tolerancia para dar cuenta del conjunto de situaciones a las que se enfrenta un joven hoy en día.

Definitivamente, la relación de los más jóvenes con la realidad, tradicionalmente planteada a través de su experiencia personal y sensible y por todo aquello que la familia y especialmente el maestro en la escuela proporcionaba, administrando la información y los modelos de interpretación de la realidad, es hoy día distinta. La comunicación audiovisual facilita una visión y un conocimiento inmediato, acerca los objetos, las fuentes de información están mucho más diversificadas y la intervención, participación y autonomización del sujeto posibilitadas por la tecnología son mayores y crecientes. Parte de la cultura juvenil se vincula, aunque no exclusivamente, con una serie de símbolos y mensajes que están más allá de la escuela y que conforman la subjetividad y expectativas de los más jóvenes.

Uno de los temas recurrentes en muchos artículos críticos de los medios audiovisuales es cuánto han perdido los niños (y no sólo los niños...) la capacidad de atención al texto escrito y el hábito de leer. Si bien esto es cierto, el lamento no contribuye a entender el problema. Plantearlo, más bien, como prácticas complementarias podría terminar favoreciendo el proceso educativo. Lo interesante a precisar es dónde están las diferencias: "leer" un texto enfrenta al lector a un mundo abstracto de conceptos e ideas, que pasa por difíciles operaciones analíticas y racionales de comprensión, interpretación y memorización. Potencia la capacidad de pensamiento lógico, lineal, secuencial, de distanciamiento, en donde el lector controla el ritmo y la experiencia, pero que requiere de un esfuerzo por penetrar en el texto. "Ver" imágenes en una pantalla enfrenta a la persona a un universo concreto de objetos y realidades, que demanda una decodificación automática, instantánea, que se cuele sin dificultades. Se potencia el pensamiento visual, intuitivo y global, que implica emotivamente al televidente en una experiencia cuyo ritmo es controlado por el medio y donde no hay que hacer mayor esfuerzo, salvo contemplar la imagen. Esto explica la facilidad para implicarse con las imágenes, y particularmente el peso que la cultura audiovisual tiene en la vida de los jóvenes. Se trata de experiencias que los implican emotivamente y de modo inmediato, y que propician enlaces entre los jóvenes. Asistimos a un período en el que los niveles de reflexión y las formas argumentativas y críticas se encuentran violentados por los espectáculos electrónicos, la presentación rápida de los hechos en los cuales la simple acumulación de anécdotas se sobrepone al razonamiento y al tratamiento estructural, extenso e interpretativo.

#### b. Cambios perceptivos y nuevas sensibilidades:

Nos encontramos realizando una investigación en la ciudad de Lima, bajo el título Impacto de las tecnologías del conocimiento en el pensar-sentir de los jóvenes, que tiene como objetivo principal estudiar los cambios derivados de las nuevas maneras de apropiación del mundo que se generan a partir del acceso y el uso de las tecnologías del conocimiento y que inciden en las formas de entender, participar y "sentir" de los escolares. Se tratará de precisar la medida en que el uso de la tecnología predispone o moldea los aspectos cognitivos y sociales de estos jóvenes. Es decir, determinar su percepción de lo que es el conocimiento, la educación, los valores, así como sus conceptos del país y del mundo que se construyen a partir del contacto frecuente con la tecnología. Me refiero a las imágenes o representaciones globales, nacionales y locales. Se indagará si existen nuevas formas de interrelación social producto del descubrimiento de las nuevas modalidades de manejar la información, de entretenerse, y el contacto a la distancia que caracteriza a la tecnología.

Se trata de una investigación de carácter fenomenológico, a partir de las representaciones que tienen los escolares (hombres y mujeres de 12 y 17 años de diversos niveles socio-económicos) de

las tecnologías del conocimiento y de su entorno educativo y social, así como de los usos que hacen de estas tecnologías y cómo afectan sus interacciones, sus roles y sus sentimientos.

Expondré a continuación algunos alcances preliminares de esta investigación en marcha:

Se ha podido constatar que en la ciudad de Lima el acceso a las tecnologías de la comunicación no es un asunto del futuro, sino del presente. Las cabinas públicas extendidas en todos los distritos, así como a lo largo de todo el país, han resultado una fórmula eficaz y masiva para el acceso público a Internet, más aún por su bajo costo, que oscila entre 60 y 80 centavos de dólar la hora. El uso frecuente de juegos de computadora, la navegación en Internet, así como –en menor medida– el acceso a la televisión por cable abarcan no sólo a los sectores socioeconómicos más altos sino que se extienden a segmentos de población más pobres, quienes destacan la diversidad de su oferta.

Indudablemente los niños y jóvenes de niveles socioeconómicos más altos explotan de manera más intensiva y provechosa los recursos de la tecnología. En primer lugar, porque cuentan con ella en sus hogares, pero sobre todo por el grado de eficiencia que se está logrando en sus colegios en la instrumentalización pedagógica de la computadora.

La diferencia radical entre los pobres y los ricos, en este caso, no se refleja primordialmente en la posibilidad de acceder o no a la tecnología, sino en un aspecto más cualitativo, como es la manera en que aprenden a utilizarla para el aprendizaje. Cuando unos refieren que “jalan” la información, la imprimen y la presentan, y otros dicen que el profesor obliga a que “lo pongas en tus propias palabras” estamos ante situaciones muy diferentes, que determinan el sentido mismo de lo que es el aprendizaje asistido por máquinas, entendido como un tránsito hacia una nueva forma de enseñar. La tecnología en la escuela tiene por objeto adiestrar al alumno para que encuentre e identifique con facilidad la información que requiere, y al minimizar el esfuerzo por conseguirla se va privilegiando la habilidad para interpretarla y aplicarla. Esto sucede en los colegios de mayor nivel socio-económico.

Por otro lado, un gran sector de los profesores de colegios con menores recursos no está suficientemente adiestrado o no tiene los lineamientos curriculares adecuados como para transformar la dinámica de aprendizaje repetitiva, sustentada en el registro de la información, por una que dé importancia a la comprensión y manipulación de la misma.

Contando con los testimonios de los entrevistados se ha podido inferir que se está dando una peligrosa distancia entre lo que se les permite o se les recomienda hacer en la casa y en el colegio, y lo que efectivamente hacen, por ejemplo, en las cabinas públicas de Internet.

Los niños valoran muy especialmente la posibilidad de jugar y de establecer contacto con otros sujetos como ellos, sea de la misma edad o género. Es decir, aprecian sobre manera la capacidad que tiene la tecnología para extender sus posibilidades de intercambio, autoafirmación y socialización. Por la frecuencia con que juegan y “chatean” constatamos que lo que prefieren y disfrutan es entablar relación con otros distantes y afirmar lazos de complicidad con los amigos próximos a través del juego compartido en la cabina pública. Esta predisposición por el intercambio con otros sujetos no está siendo aprovechada en los colegios, por lo menos en ningún caso los jóvenes consultados han informado acerca de ello.

Consideramos que prácticas de este tipo deberían ser ensayadas en el ámbito escolar como una manera de integrar los intereses curriculares, las aficiones de los niños y las posibilidades tecnológicas. De lo contrario se puede producir una brecha entre lo que se dice o hace en el aula y lo que hace el alumno por su cuenta, que siempre es más divertido e intenso.

Los niños tienen entusiasmo por aprender cosas nuevas, por conocer gente nueva. Si además se asume que cada vez son menos los conocimientos que deben aprender como estables y permanentes, se debe utilizar con más creatividad los instrumentos tecnológicos. Si los niños exigen más diversión, más emoción, con imaginación los profesores pueden recurrir a la tecnología para compatibilizar las naturales inquietudes y disposiciones de un niño en crecimiento, con la diversidad de aplicaciones que ofrece la tecnología para ponerlo en contacto con personas y realidades diversas.

Esta capacidad de acceso prácticamente ilimitada a realidades distantes y variadas puede constituir una puerta de entrada a la formación de los niños en términos de conocimiento y respeto del otro diferente. Valores como la tolerancia cobran sentido cuando el sujeto se enfrenta directamente - incluso involucrando sentimientos y emociones- con sujetos de otras culturas. Una experiencia sencilla sería la de entablar relación entre escuelas de ciudades distantes y que los niños de unas y otras puedan comunicarse libremente.

Contra lo que se pudiera esperar, los escolares identifican al maestro no como portador de sabiduría o conocimientos trascendentes, sino que valoran mucho su presencia, el trato humano, que explique lo que no se ha comprendido, que aclare dudas. Esto podría estar indicando la carencia de relaciones afectivas adulto-niño y la necesidad que sienten los jóvenes de un vínculo más directo, más personal, no sólo el que tradicionalmente mediaba la relación entre el profesor y el alumno, como era la transmisión de saberes.

La opinión que tienen los jóvenes sobre la educación está teñida de esperanza y la consideran un valor en sí misma. En general aprecian la educación como una inversión para su futuro y tienen una visión pragmática, ya que valoran especialmente la habilitación para el desempeño laboral. Así, sostienen que los cursos más importantes son matemáticas, inglés y computación, independientemente de las dificultades que puedan tener en cada una de ellas. Esto indicaría una concepción de la formación escolar como el inicio en el desarrollo de destrezas que deben ir perfeccionándose posteriormente; es decir, son aprendizajes instrumentales y provisionales. Dan mucha importancia a este tipo de materias porque son herramientas fundamentales para enfrentar las demandas profesionales y laborales.

Por último, sorprende que a pesar de que en el contexto social amplio las diferencias educativas entre hombres y mujeres son cada vez menores, todavía provienen del núcleo familiar las restricciones para las niñas, lo que limita en ellas la capacidad de exploración y experimentación, tal como se ha podido comprobar al comparar la precocidad de los niños hombres en el manejo instrumental y la experiencia adquirida en edad temprana por el acceso frecuente a las cabinas de Internet.

##### 5. La educación integradora:

Concluyo con algunas reflexiones y propuestas. Hasta hace poco las escuelas se pensaban como un universo cerrado en sí mismo que había de propiciar la comunicación entre profesores y estudiantes, con saberes y lenguajes fijados ya de antemano. En adelante las escuelas tienen que establecer sistemas de comunicación con su entorno y procesar la información del contexto, así como proyectar sus mensajes hacia fuera.

Este propósito implica -indudablemente- enfrentar las brechas crecientes entre la educación pública y la privada porque la marginación social se profundiza y no existe una distribución social de la educación y del capital intelectual.

La sobrevaloración de la información es hoy común. Vivimos una sociedad de la información y de la abundancia informativa, en la que se piensa que tener mucha información va a desarrollar espontáneamente la razón y va a convertir a los seres humanos en más eficientes. Fernando



Sabater sostiene que la información es útil, precisamente, para quien tiene una razón desarrollada. Considera que hay que distinguir entre conocimiento e información, y que el conocimiento es, más allá de la información, reflexión sobre ella; es capacidad de discernimiento y de discriminación respecto a la información que se tiene; es capacidad de jerarquizar, de ordenar, de maximizar la información que se recibe. Y esa capacidad no se recibe como información. Es decir, todo es información menos el conocimiento que nos permite aprovechar la información (Sabater, 1998).

Si la educación se reduce a ser transmisora de información, podría deducirse luego que las instituciones y los maestros no son necesarios, porque el acceso a la información es hoy relativamente más fácil. Más aún, nos llega sin mayor esfuerzo. Por este motivo, sobre todo en estos tiempos, la educación tiene que proporcionar aquello que no circula por las redes informativas. Tiene que proporcionar al sujeto los criterios y las herramientas para ser utilizados en el conocimiento de las personas, los objetos y las realidades. La información es tan amplia, cambia tanto, existen tantas formas de acceder a ella cada vez más de una manera "on-line" permanente que sería absurdo que la función educativa fuera simplemente transmitir contenidos informativos. Lo que hace falta es transmitir pautas que permitan ( discriminar ) utilizar y rentabilizar al máximo la información que se posee. Ése es uno de los puntos fuertes del planteamiento de la educación en general y de cualquier asignatura en particular (Sabater, 1998).

La eficiencia se ha erigido en un valor que pareciera superior a cualquier otro. Tiene que ver con la oportunidad, con la adecuada decisión, con la estrategia, con la rapidez. Pareciera que todo lo que se refiere a la formación llamada general o humanística hubiera pasado a un segundo plano y no fuese necesaria. Es notorio que la primacía de la argumentación racional ha cedido paso a otro tipo de relación con la información, la de una inacabable 'búsqueda' y ordenamiento de datos, de 'ver' problemas simulándolos, y de una permanente construcción de soluciones con el auxilio de las inteligencias artificiales. De ahí el pragmatismo de la informática y de su estrecha asociación con el mundo de la producción y la gestión. ( por algún lado tiene que surgir la sensibilidad, la formación para construir una opinión propia saber compartirlo y discrepar dentro del seno de una sociedad)

La presión por adaptar la enseñanza a las demandas económicas, técnicas y administrativas del momento propone métodos y recetas que limitan la educación en general y marginan la cultura humanista. Estas tendencias superadaptativas no son precisamente signos de vitalidad, sino anuncios de senilidad y muerte, porque se pierde la esencia creativa. Más aún, existiría una fractura entre la cultura humanista tendiente a revitalizar las obras del pasado frente a una cultura científica, la cual valoriza las adquisiciones del presente. Se requiere una reforma del pensamiento que en lugar de fraccionar el pasado y el presente, el conocimiento humanístico del científico y la tecnología del arte, por el contrario los una, los integre. Mantener un espíritu vivo en la enseñanza corresponde al interés por humanizar el proceso educativo.

El acercamiento entre la escuela y los medios masivos, así como la apertura de la escuela a las posibilidades que las nuevas tecnologías del conocimiento significan para el desarrollo de nuevas comunidades de aprendizaje, de una educación intercultural, no son ajenas al interés por humanizar el proceso educativo. Más aún, permitirían enfrentar este fraccionamiento entre el pensar y el sentir, entre la razón y la emoción, incentivando una actitud y una opinión crítica frente al mundo y la realidad, frente a la escuela y la familia. No sólo incentivar la capacidad selectiva y analítica de los medios de comunicación, sino promover la experimentación y la intervención y participación en la comunidad inmediata, así como en la vida del país.

-----  
Bibliografía:

Atlántida, La Cultura Fracturada. Adolescencia y Lenguaje. Fundación

FES, Colciencias, TM Editores, Santa Fe de Bogotá, 1995.

Cebrián, Juan Luis. La Red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación. Taurus, Madrid, 1998.

Echeverría, Javier. Un mundo virtual. Barcelona: Plaza Janés, 2000.

Ferrés, Joan. Televisión y Educación. Paidós, Buenos Aires, 1995.

González Yuste, J.L. Variables de la educación en comunicación. En Comunicación y Educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Pérez Tornero, José Manuel (comp). Barcelona: Paidós, 2000.

Grompone, Romeo. Las nuevas reglas de juego. Transformaciones sociales, culturales y políticas en Lima. Lima: IEP, 1999.

Hopenhayn, Martín. Los mil reflejos de la globalización en la subjetividad. Mimeo, Santiago de Chile, 1995.

Hopenhayn, Martín. La aldea global entre la utopía transcultural y el ratio mercantil: paradojas de la globalización cultural. En Cultura y Globalización. Carlos Iván Degregori, Gonzalo Portocarrero, ed. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 1999.

Kaku, Michio. Visiones. Cómo la ciencia revolucionará la materia, la vida y la mente en el siglo XXI. Temas de debate, España, 1998.

Martín Barbero, Jesús. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Revista Nómadas No.5, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central, setiembre de 1996.

Martín Barbero, Jesús. Globalización comunicacional y descentramiento cultural. Revista Diálogos de la Comunicación de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS). No.50, octubre de 1997.

Orozco, Guillermo. Educación, medios de difusión y generación de conocimientos: hacia una pedagogía crítica de la representación. Revista Nómadas No.5, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central, setiembre de 1996.

Pérez Tornero, José Manuel. Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. En Comunicación y Educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Pérez Tornero, José Manuel (comp). Barcelona: Paidós, 2000.

Piscitelli, Alejandro. Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes. Paidós, Buenos Aires, 1995.

Quiroz, María Teresa. Todas las Voces. Comunicación y Educación en el Perú. Ed. Contratexto, Universidad de Lima, 1993.

Quiroz, María Teresa/Tealdo, Ana Rosa. Videojuegos o los compañeros virtuales. Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima, 1996.

Quiroz, María Teresa. Aprendiendo en la era digital. Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima, 2000.

Ugarteche, Oscar. La arqueología de la modernidad. Desco, Lima, diciembre de 1998.

-----  
Nota:

(1) María Teresa Quiroz

Socióloga por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Maestría en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Profesora principal de la Universidad de Lima. Directora Académica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Decana de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima.

Investigadora del Centro de Investigación en Comunicación Social de la Universidad de Lima (CICOSUL) y del Instituto de Investigación, especialmente en los temas de comunicación y educación, géneros masivos, televisión y política, tecnología y comunicación.

Secretaria Ejecutiva y Presidenta de la Asociación Peruana de Facultades de Comunicación (APFACOM). Miembro del Consejo Directivo de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación (FELAFACS).

Integrante del Consejo Consultor Internacional de la Revista Diálogos de FELAFACS.

Miembro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC) y de la Asociación Internacional de Investigadores de la Comunicación de Masas (IAMCR).