

10 AÑOS – 10 CUESTIONES
Los principales debates que recorrieron el campo de la comunicación
en la historia de la Revista *Question*

QUINTA CUESTIÓN: COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN.
INSTITUCIONES, PRÁCTICAS y PROCESOS EDUCATIVOS

Magalí Catino
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Educar es introducir a un universo cultural, un universo en que los hombres han conseguido amasar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos un mundo en el que quedan algunas obras a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está sólo.

P. Meirièu

Las tramas y diversidades de los procesos actuales, sobre todo en estas latitudes, invitan y también desafían a re-pensar el presente. Por varias cuestiones, desde la comunicación / educación, colocan la urgencia respecto de la construcción de lo posible, en tanto el tiempo condensa una tensa multitemporalidad en la que se ponen en juego, distopías y utopías en una contemporaneidad profundamente diaspórica.

El recorrido que esta sección se propone en realidad no intenta ser la condensación del campo de la comunicación / educación sino una invitación, entre otras posibles, a una lectura que no intenta ser causalista, sino alternativa, una presentación abierta, de reflexiones, problemas y experiencias. Esto involucra una lectura sin garantías de orden, una lectura donde los muros se disuelven, donde lo que une a este *mapa nocturno* es la urgencia de los desanclajes, porque la realidad no es así sino que está así, y así como deviene sirve a determinados intereses, por lo cual es fundamental asumir la radical importancia que tiene no acomodarnos a ella.

Este texto sólo intenta recuperar varias de las reflexiones y recorridos que aportan los distintos autores que se presentan a continuación. No pretende más que sistematizar algunas potencialidades de los campos de problemas y experiencias que nos interpelan hoy profundamente, sobre todo cuando hablamos de instituciones, prácticas y procesos educativos. Ya sea desde la interculturalidad áulica, las escuelas y la marginalidad, el desorden sociocultural y los proyectos políticos, los perfiles bio-bibliográficos, o sobre los alcances y legados de “la Reforma del 18” para la educación superior.

Es así que cualquiera sea el eje o focalización que tomemos para adentrarnos a los múltiples y variados procesos educativos parece que la urgencia de los desanclajes pone en escena la necesidad de traspasar, de colocar en el relato la historia que nos cuenta, las palabras y sentidos que más allá de la presencia den la sensación de continuidad. Transmitir y transportar en el tiempo un nosotros y un otros. Historicidad, discontinuidad, transformaciones dan visibilidad con mayor fuerza a la pregunta por el/los legado/s y por ende a los procesos educativo/comunicacionales.

Son los procesos de crisis los que desnudan los vacíos, lo no nombrado. Asumir el problema de interrogarse acerca de las maneras en que se producen, reproducen, fragmentan o transforman estos procesos. ¿Cuáles son los diálogos, cuáles los temas, quienes relatan? Y si no es pregunta es malestar, pero emerge.

Lo importante entonces es aportar habitando, dando visibilidad al territorio histórico y político contemporáneo, al espesor del acontecimiento, invitando al lector a pensar, a re-conocer, y ubicarse en la urgente necesidad de asomarse al territorio emergente, descentrado y discontinuo del campo cultural que nombra de maneras distintas a una realidad que no puede atraparse bajo un solo significante.

En nuestros países latinoamericanos, el malestar en la cultura, sobre todo la que experimentan las generaciones jóvenes radicaliza los desanclajes y se condensa profundamente en los variados y múltiples procesos educativos. Es entonces que se hace necesario problematizar el acontecimiento, y las maneras de pensarlo. Hoy los medios masivos desescenifican la realidad, fragmentan la temporalidad, simulan y comprimen a un presente continuo y ontologizan un discurso sobre lo real. No podemos pensar en los procesos educativos, más allá de sus niveles de formalización o institucionalización, sin problematizar la dialéctica constitutiva de conservación / transformación. ¿Qué se conserva y qué se transforma? El proyecto moderno que construyó sobre sí *la narrativa civilizatoria* del orden y el progreso, consolidó un campo cultural *sólido* que garantizaba las coordenadas de *la verdad, la belleza y la bondad*. Así, las transformaciones jugaban como tensión que reforzaba el legado. Pero si las coordenadas de los procesos culturales contemporáneos son las de la contingencia, las transformaciones, cuál y qué es lo conservable. Cómo rastrear el lazo, cómo juegan las fuerzas de encuentro-desencuentro en la figuración de un legado, cómo y en qué se dan las relaciones intergeneracionales. Porque, después de todo, estas múltiples transformaciones, como plantea Arjun Appadurai, son también expresión de la pluralidad de los mundos imaginados.

¿Cómo dar visibilidad a las fuerzas que actúan en relación con un sentido del mundo, a un proyecto explícito o no, que dé cuenta de lo pensable y lo prohibido, de lo deseable y lo intolerable? ¿Cómo re-pensar la formación y la intervención, si además, como dice Ricardo Nassif, nuestra humanidad se tropieza con la humanidad de la educación?

Todo proceso educativo es una forma de intervención en el mundo. Eso involucra que enseñar es crear las posibilidades. Posibilidades de crear un mundo y crearse, lo cual sitúa la primacía de ésta como práctica política, es decir vincula la lucha política con la dinámica de la vida cotidiana (1).

¿Qué hacemos con esa realidad? ¿Cómo construir mundos posibles? ¿Podemos describir, podemos categorizar, podemos intervenir, podemos formar?

Asumimos como premisa inicial que como científicos sociales tenemos la compleja tarea de producir conocimiento sobre el mundo, y que en el caso especial de la pedagogía además esta tarea es teorización e intervención, sobre educación y en ella. No podemos dejar de recuperar, porque nos constituye, el legado de la ilustración, junto con sus márgenes y sus víctimas, es

decir, sin la modernidad en su humanidad y su inhumanidad (2), así como en sus destiempos y discontinuidades asimétricas, sobre todo en su reflexión latinoamericana y argentina.

En este sentido, reconocemos la complejidad de la educación o mejor dicho de las educaciones, su politicidad, su historicidad y su ideologización. Ya desde su etimología surge la primera dificultad para definirla.

El término educación procede del latín *educare* y *ex ducere*. *Educare* significa criar, nutrir o alimentar, es decir, refiere a la / las acciones ejercidas sobre el sujeto desde agentes externos. En este sentido entonces la acción educativa puede entenderse como sinónimo de influencia (que puede o no ser deliberada) y de intervención (como acción deliberada) (3). En esta acepción la educación "es un proceso de alimentación o acrecentamiento que se ejerce desde fuera" (4). Además, *ex ducere* refiere a sacar, conducir desde dentro hacia afuera, es decir, a las formas personales en que el sujeto se va constituyendo. Si se adopta esta segunda acepción entonces la educación refiere, siguiendo a R. Nassif, a una orientación de las disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa, es decir, a su proceso formativo.

Estos dos sentidos han marcado profundamente las teorías y prácticas educativas y se han puesto en juego en conceptos centrales de dos ideas muy distintas acerca de *lo educativo*.

Si asumimos que la educación es "un proceso de enseñanza / aprendizaje cuya función principal es transmitir / adquirir la cultura" (5) (en tanto una condensación cultural posible entre otras en las que irrumpen factores externos, que la desordenan y la cuestionan), donde dicha función debe entenderse como un *proceso de significación*, entonces nos adentramos desde no sólo los aportes de la pedagogía, sino también de la comunicación.

Desde este posicionamiento *la intervención* educativa no es una tarea de fabricación del otro con el fin de volverlo competente para asumir una función a la que está destinado, sino que la esencia de la educación es la *condición humana* o como plantea H. Arendt "la esencia de la educación es la natalidad", ese inicio que en cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo, que no estaba previsto. Ese nacimiento rompe la continuidad del tiempo, nacer es estar en proceso de llegar a ser. Justamente lo inevitable y saludable de la intervención educativa (en el sentido más amplio de lo educativo) es la imposibilidad de fabricar al otro.

La intervención implica ponerse en relación, entrometiéndose, metiéndose entre/medio del vínculo sujeto-mundo. Así, el que interviene actúa con propósitos diversos, y pretende ofrecer algo más allá de lo esperable y en parte predecible. Es en ese intento de construir un vínculo y a su vez "forzar el comportamiento del otro", que nuestras acciones aportan, inquietan, dislocan, enojan, son ignoradas o rechazadas.

Desde este lugar no podemos dejar de plantearnos el problema y la importancia de la *formación* de los sujetos, en tanto esta radica no sólo en la posibilidad de constitución del sujeto en todos los planos del quehacer humano, sino, centralmente, "porque plantea el reto de las direccionalidades potenciales de la formación, las cuales se han convertido en espacios de confrontación, lucha y hegemonía según las diversas clases sociales, intereses ideológicos y procesos de alienación derivados de las instancias de poder" (6).

Asimismo la variedad de eventos educativos (7), sobre todo en un contexto como el contemporáneo, que tienden a atraparse bajo un mismo significante, con toda la carga de singularidad y univocidad que este aún porta, hablan necesariamente de la expansión de la educación o de las educaciones. Esto da cuenta de una multiplicidad de espacios que con frecuencia se desconocen, cuando *la educación* se cierra en *lo escolar*. Es importante ir más allá de la conceptualización bancaria de la práctica educativa, recuperando la definición de P. Freire, no sólo por la urgencia del acontecimiento, sino porque dicha reducción angosta los campos de producción de conocimiento y especialmente desde el enfoque de la comunicación / educación, a la dicotomía “educación para la comunicación” o “comunicación para la educación”. Porque entendemos la dimensión relacional constitutiva de los procesos educativos, relación que es en comunicación, como ya planteara J. Dewey la sociedad no sólo existe “por la transmisión y por la comunicación, sino en la transmisión y en la comunicación” (8).

Recuperar estas categorías nos permite adentrarnos en la reflexión acerca de aquellos espacios educativos desde los que los sujetos construyen conocimiento, definen formas de ser y de intervenir en el mundo, producen formas culturales y se constituyen como sujetos políticos y sociales. Reconocer el carácter formativo de estos espacios involucra entender a la formación como un proceso situado, sobredeterminado por un contexto socio / histórico / político. Este proceso permitiría cuestionar los límites de lo "cognitivo" desde una pluralidad de lenguajes necesarios para distanciarse de las construcciones de sentido de lo dicho y situar en el centro del proceso aquello por decir.

La pregunta es dónde se están formando los sujetos hoy, cuales son las prácticas sociales que se convierten en prácticas formativas/educativas. Cuáles son las formas culturales que el cuerpo social produce, valida y transmite, dónde están y cuáles son los procesos de transformación y de producción de sentido acerca de la vida y del mundo.

La tarea es impostergable, la de participar en procesos que aporten a la recreación de sentidos conocidos y otros nuevos, capaces de dar visibilidad y habilitar la emergencia de la pregunta, la posibilidad, la utopía. Desde este lugar reconocemos la importancia de abordar los procesos educativos desde la comunicación / educación como espacios de transmisión y transformación de textos culturales y sus dimensiones como práctica política.

Notas

(1) Giroux, H. (1994), “Hacia una pedagogía en la política de la diferencia”, en Giroux, H y R. Flecha, *Igualdad Educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.

(2) Haciendo referencia tanto al proceso de colonización de América Latina, como a la innumerable cantidad de totalitarismos que recorren el siglo XX.

(3) Este análisis respecto del origen etimológico es analizado por la Prof. Julia Silber (Ficha de cátedra “Intervención y Acción Pedagógica”, 2004) para referir a la intervención y la formación como dos categorías centrales de la mirada pedagógica sobre los procesos educativos.

(4) Nassif, R. (1958) *Pedagogía general*. Editorial Kapelusz. S.A. Buenos Aires.

- (5) Puiggrós, A. (1995): *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del S XX*. Ediciones Espasa Calpe Argentina /Ariel.
- (6) Lizárraga Bernal, Alfonso: (1998) "Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica", en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, Nº 2, Santiago, Chile.
- (7) Es importante recuperar el planteo que realizan A. Furlan y M.A. Pasillas (*Investigación y campo pedagógico*, RAE. Año XI, N 20), sobre todo al problematizar la matriz que desde el cristianismo se hereda hacia la educación y que, el pensamiento iluminista, arrastra en la conformación del campo pedagógico. El desarrollo de un discurso racional y público de la educación estuvo por una parte bajo la influencia de los discursos filosóficos y políticos y, por otra, su desarrollo científico se dio estrechamente vinculado a la modernidad y la conformación de los sistemas educativos nacionales.
- (8) Dewey, John (1957) *Democracia y educación (una introducción a la filosofía de la educación)*, Editorial Losada, Buenos Aires, Traducción de Lorenzo Luzuriaga.