

Este texto habla de pedagogía universitaria. Se ocupa de la revisión de conceptos y experiencias concretas, y examina algunas de las tendencias más representativas para proponer luego una serie de aportes posibles en relación con lo comunicacional vinculado a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo lo cual se fundamenta en una idea básica: el hecho educativo es comunicacional, y la relación pedagógica es una relación entre seres que se comunican, interactúan y se construyen en esa interacción.

APUNTES PARA UNA PEDAGOGÍA DEL SENTIDO

Comprender la pedagogía

Llegamos al final de este postgrado en Docencia Universitaria hablando de pedagogía universitaria. ¿Hace falta hacerlo a esta altura, cuando hemos trabajado cuestiones como la enseñanza, el aprendizaje, la educación superior y tantos otros temas que en esas grandes unidades han figurado? Creemos que precisamente a esta altura es cuando más nos toca insistir, como una síntesis integradora de todo lo estudiado y vivido y como una invitación a continuar en la tarea de encontrar sentido, y de proponer sentido, a nuestras prácticas de educadores.

¿Por qué insistir con el concepto de pedagogía? ¿Corresponde acaso el mismo a una labor desarrollada en el seno de la Universidad? ¿No estamos trasponiendo una búsqueda válida para los chicos y tal vez los adolescentes a un espacio donde se viene a estudiar como lo hacen los adultos, es decir, con esfuerzos y sin tanta contemplación que termina por volverlos sobreprotegidos y que los lleva a no forzar la máquina para aprender?

La discusión en torno a la pedagogía en la educación universitaria no se ha agotado, ni tiene por qué hacerlo. Cuando uno se mueve en el terreno de la ciencia y del conocimiento, pareciera que se abre un campo en el cual ya no caben esas relaciones tan reclamadas para tratar a quienes comienzan a avanzar en el aprendizaje.

Toda nuestra carrera de Especialización se ha fundado en una pedagogía, bajo una premisa central:

No le puedo pedir a alguien que enseñe como no ha aprendido.

Las prácticas realizadas en todos nuestros módulos buscaron romper el esquema tradicional de educación para abrir alternativas a la relación grupal, a la búsqueda en el contexto, a la revisión de las propias experiencias para aprender de ellas, a la apropiación de la institución, al trabajo textual y contextual. Y, sobre todo, a la creación de la propia obra, que no es lo mismo leer mil libros que escribir uno con alegría y entusiasmo.

Hablamos, entonces, de pedagogía universitaria y lo hacemos para recuperar lo vivido en estos cuatro módulos, pero a la vez para caracterizar nuestra práctica, para darle sentido.

Nos cabe la responsabilidad de asumir una postura en relación con la pedagogía en general y con la pedagogía universitaria en particular. No es todavía el momento de anticiparla, llegaremos a ella a través de la revisión de conceptos y experiencias, como lo hemos venido haciendo a lo largo de todo este encuentro en la especialización.

Comprender la pedagogía significa comprender nuestra práctica y, por lo tanto, una inmensa parcela de sentido de nuestra vida de educadores. Juguemos con los conceptos de *sentido* y *sinsentido*, para acercarnos a esa comprensión.

Tenemos ahora un inagotable bagaje de información y de experiencias, el que atesoramos a través de la relación con ustedes y de los textos paralelos. La fuente de estas páginas está exactamente allí, en ustedes.

Así fue desde el comienzo. Cuando tuvimos la avalancha de inscripciones en aquel abril de 1995 asumimos una realidad: alrededor de 600 seres adultos, profesores, colegas nuestros. Algo ya nos habíamos conocidos (el curso interuniversitario, el de profundización, el foro de docencia), aunque ahora la cifra abría incógnitas en torno a cómo sería la manera de apropiarse de nuestra propuesta, de cómo se resolverían las proyectadas prácticas grupales basadas en la interacción entre quienes venían de distintas disciplinas, en cómo se lanzarían a producir los textos paralelos.

En pocos meses ustedes fueron nuestra realidad y lo son hoy más que nunca, a causa del camino recorrido.

Así debiera ser siempre. Para un educador la primera realidad son sus estudiantes y, si nos permiten, nosotros fuimos sus educadores y ustedes nuestros estudiantes.

Y los estudiantes aquí y ahora y no los soñados. Me fatiga un poco la retahíla de “qué mal preparados vienen, qué poca creatividad, qué poca capacidad, qué poco leen...”. Si parto de alguien como mi realidad, me toca trabajar con ella con todo el amor y el impulso del mundo, porque no puedo andar pidiendo que en cada promoción de jóvenes me traigan los que yo quisiera.

Dicho de otra manera: partir siempre del otro y aceptarlo desde él para avanzar hacia el horizonte que nos reúne en la relación de enseñanza aprendizaje.

No crean que fue sencillo optar por el modo en que finalmente lo hicimos para abrir la inscripción a la Especialización. Algunas de las preguntas que se nos hacían eran: ¿y los requisitos? ¿Desde cuándo andamos con estas formas de masividad? ¿No habrá acaso restricciones? ¿No sería mejor trabajar con criterios de antigüedad, de dedicación de categoría? ¿De dónde va a sacar tiempo la gente?

Nos lanzamos con los mínimos requisitos, los que ustedes ya conocen. Nuestra Especialización fue una apuesta por la gente, un acto de fe.

Partir del otro no es sencillo. En realidad toda la historia de la educación está atravesada por ese punto. ¿Recuerdan el *umbral pedagógico*? Cuando se considera que nada hay detrás del umbral y se pretende depositar concepto tras concepto, no se parte del otro. Cuando se considera que detrás del umbral está todo y el educador se aleja, abandona a su estudiante, no se parte del otro.

Partir del otro es reconocer lo que sabe y no sabe, lo que ha vivido y lo que puede vivir. Un niño a los cinco años ha recorrido con una maravillosa celeridad la historia de la humanidad y se ha apropiado de recursos cuyo desarrollo llevó milenios. ¡Hay tanta experiencia acumulada en ese corto tiempo! A los 18 años hay mucha más y ¡cuánta no habrá a los 30, a los 40, a los 50!

¿Debimos exigir más? ¿Debimos insistir en autores y bibliografía? ¿Debimos abarrotarnos las alforjas de textos para demostrar que lo sabemos casi todo en el terreno de la docencia universitaria?

Optamos por un método subjetivo-objetivo. Movilizar las energías personales, volcar a los estudios la propia experiencia y, a la vez, apropiarnos de los conocimientos necesarios.

No estamos seguros de que una búsqueda de transformaciones en el espacio de la docencia universitaria se logre sólo a través del estudio de conceptos y métodos. No estamos seguros de que estar informado resulte sinónimo de estar transformado. Nadie transforma sus prácticas educativas por un discursito, alguno que otro taller o muchas lecturas.

Nos movemos en el terreno de la docencia universitaria y nuestra preocupación es por el alcance de la pedagogía universitaria. Nos preguntaremos en primer lugar por la pedagogía, revisaremos algunas tendencias y nos centraremos en nuestra propuesta, basada en la búsqueda del sentido del hecho educativo.

La antigua discusión

Recuerdo una experiencia en Guatemala, en la Universidad Rafael Landívar. Trabajábamos en un curso para docentes de los dos primeros años, con el propósito de insistir en que la mejor gente de una carrera debe estar en ese período, porque es en él cuando se forma en lo fundamental el estudiante. Un colega participante cuestionó el concepto central, pedagogía, con el argumento etimológico. ¿Cómo es posible que sigamos utilizando ese término para nuestros claustros, cuando el mismo alude al arte de conducir a los niños?

Se produjo una larga discusión y no sé si pudimos llegar a un acuerdo. Surgió incluso el concepto de *andragogía*, que pretende referirse al adulto (aunque, ya que con etimologías andamos, la raíz tal término tiene sus bemoles, porque alude al macho, al que engendra, y nos queda fuera la mujer).

Prefiero hacer caso omiso de la discusión etimológica e insistir en el concepto de pedagogía. La cuestión no pasa por la conducción de niños o adultos, sino por las constantes que en cualquier proceso de tal naturaleza se registran.

¿Es tan radicalmente distinta la educación de un niño de la de un adulto? En principio parece que sí. No es lo mismo enseñar a escribir que enseñar metafísica o astrofísica. Para los pequeños hacen falta todos esos métodos y esas mediaciones de las cuales nos encanta hablar, para los adultos universitarios los caminos son muy otros.

Pero si leemos la pedagogía desde el ángulo de las relaciones entre seres humanos, la palabra adquiere otro significado. En todo acto educativo hay seres humanos, sea en la interacción directa o a través de mediaciones discursivas e instrumentales. Y en toda relación son posibles la violencia, la humillación, la burla, el maltrato en suma, o bien el interaprendizaje, el reconocimiento de las diferencias, la cooperación, la amistad, el encuentro en suma.

Me interesa la pedagogía desde esa óptica, y no desde el intento de construir una ciencia omniabarcante de la educación o de reconocerle sólo valor para ocuparse de los niños.

Me remito a algunos ejemplos:

“Divisiones de la pedagogía científica: la psicología pedagógica (el niño como ser por educar), en la cual intervienen los elementos de biología y psicología que sean necesarios; la psicología del educador, la sociología y la historia pedagógica, la higiene escolar, la pedagogía experimental (que estudiará científicamente los mismos hechos pedagógicos) (...) la estadística pedagógica...” (Emile Planchard, 1972).

“La pedagogía como ciencia de la educación no está integrada por una serie heterogénea de hechos y leyes, sino que, como toda ciencia, constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos, posee una estructura propia. En esta estructura pueden distinguirse tres partes esenciales, prescindiendo de la parte histórica. Una es la pedagogía descriptiva, que estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa, tanto en el aspecto biológico, como en el psicológico y social. Otra es la pedagogía normativa, que investiga los fines e ideales de la educación, tanto en su evolución como en su estado actual, así como su estructura íntima. Y otra, en fin, es la pedagogía tecnológica, que estudia los métodos, organización e instituciones de la educación” (Lorenzo Luzuriaga, 1981, p. 33).

Pretendemos ser menos ambiciosos y concentrarnos en un análisis más ligado al hecho educativo.

En este último hay algo siempre en juego: alguien de alguna manera se construye, alguien se apropia del mundo o de sí mismo. Y para ello lo hace a través de una violencia que se le ejerce (abierta o sutil) o bien en una relación humana rica en comunicación. Toda educación, sea de niños, adolescentes, adultos o ancianos, se orienta a la construcción y la apropiación. Es ésta la clave de un hecho educativo.

Nosotros concebimos la pedagogía como el intento de comprender y *dar sentido* al hecho educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca, dentro de los espacios de la educación formal, no formal e informal (aunque nuestra reflexión se centra sobre todo en las dos primeras, pero no podemos dejar de lado la última, desde la relación materno infantil hasta las influencias de los medios de comunicación).

Una propuesta

La pedagogía para nosotros no se resuelve en el tratamiento del cómo (los diversos procedimientos, los recursos para “dar” una clase, por ejemplo) pero tampoco por la búsqueda sin límites del fundamento.

Sin desechar fundamentos últimos, y mucho menos la historia, la Pedagogía se ocupa, para nosotros, del sentido del hecho educativo.

Bien, pero nos queda abierta la discusión en torno al sentido. ¿Sentido para quién? ¿Sentido de qué? ¿Qué sentido? Y, ligado a esto, ¿frente a qué sinsentidos se constituye el sentido?

En educación caracterizamos como con sentido todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje.

Preguntamos, entonces, por el sentido de:

- el educador
- el estudiante
- la institución
- los medios y el discurso

Demos un ejemplo: ¿qué sentido para la educación tiene una institución educativa? ¿Cuándo comienza a transitar el sinsentido? ¿Cuándo a perder su norte y a convertirse en un objetivo en sí misma?

Una institución transita el sinsentido cuando se vuelve abandonante, cuando excluye, cuando todo lo complica en ovillos burocráticos, cuando es incapaz de hacerse cargo de su función. Y ello por razones no sólo económicas.

El sentido para el educador pasa por el logro, por el no abandonarse, por sentirse alguien dentro del hecho educativo, por la pasión por comunicar y por acompañar y promover el aprendizaje, por no renunciar a la creatividad ni al entusiasmo por el otro.

El sinsentido acecha a través del desgaste, de las frustraciones, de las penurias económicas, de la dispersión en distintos espacios de trabajo, de las pocas oportunidades de capacitarse y actualizarse. Pero las causas no son sólo económicas.

El sentido para el estudiante pasa por la autoafirmación y la construcción de sí mismo, por el desarrollo de la propia expresión, por la capacidad de interactuar y de comunicarse con el mundo y consigo mismo, por la apropiación de saberes, por un crecimiento sin violencia, por la alegría del aprendizaje y del sentimiento de la propia construcción.

El sinsentido acecha a través de exigencias de aprendizaje carentes de significación, de situaciones esquizoides en que se pasa de temas y seres sin conexión ni continuidad, del quedar librado a la propia suerte para resolver las exigencias de la institución y de los docentes, de la incapacidad de sostenerse a sí mismo y del abandono.

El sentido para el discurso y los medios en general pasa por la comunicabilidad, la capacidad de interlocución, el goce ligado al aprendizaje, los puentes entre lo sentido y sabido y lo por sentir y saber, el juego al máximo de las posibilidades comunicativas de cada medio o discurso.

El sinsentido acecha a través de la fragmentación constante, de la falta de interconexión entre los materiales, de la incapacidad de construir el propio texto, del facilismo, del comentario de comentarios sin llegar nunca a una fuente vigorosa.

La Pedagogía se ocupa del sentido del hecho educativo y trata de brindar herramientas conceptuales y metodológicas para enfrentar el sinsentido.

Pero ambos, sentido y sinsentido, no aparecen en la educación como ejércitos enfrentados, como si estuvieran delimitados de manera clara. Sentido y sinsentido se encuentran por doquier en cualquiera de las instancias que he mencionado. Constituyen la constante permanente de cualquier hecho educativo y no es posible desterrar uno por el otro. Hay momentos en que el primero crece con fuerza y compromete a un grupo fundador para salir adelante con un precioso proyecto educativo. Y hay otros en que se derrumban los diques que contienen el sinsentido y éste termina por enseñorearse por todas partes.

Las legitimaciones

Legitimamos nuestra propuesta pedagógica en el sentido. En general vivimos siempre intentos de legitimar nuestras propuestas teóricas y metodológicas.

Toda propuesta inmersa en la educación (y no sólo en ella, por supuesto) busca fundamentos a los cuales remitir su sentido.

Reconocemos, como riesgos, cinco formas de legitimación:

- el idealismo
- el ideologismo
- el tecnicismo
- el cientificismo
- el empirismo

Llamo idealismo en el terreno de la educación al intento de legitimar una propuesta en fundamentos absolutos, incambiables, erigidos de una vez para siempre. El idealismo no depende de un solo signo ideológico, tiene tanta fuerza en una demencia estaliniana como en una fascista.

Recuerdo una experiencia en 1968, en España. Estábamos en un pequeño anfiteatro de unas ruinas solemnes, en un pueblo de Extremadura. Éramos unos 15 escritores y periodistas que recorríamos el país. Entre ellos se contaba uno de los grandes autores argentinos, Daniel Moyano. En esa oportunidad se nos presentó un joven de unos 28 años, miembro del gobierno, a darnos una conferencia cuya síntesis era ésta: el régimen es eterno. Habló unos 20 minutos y Daniel interrumpió para comentar entre divertido y escandalizado: “Decime muchacho ¿estas ruinas no te dicen nada?”.

El idealismo pretende esencias dadas para siempre, sistemas sociales (anteriores, vigentes o por venir) que no cambiarán jamás, relaciones institucionales y personales destinadas a sostener órdenes perimidos.

Llamo ideologismo al intento de llevar al otro hacia donde pienso que debe ir, a decidir por el destino ajeno a nombre de alguna propuesta religiosa o social, de una utopía, de un aparato conceptual bien organizado o de una madeja de confusiones teóricas.

El ideologismo se justifica a menudo en el denunciismo: todo está podrido, no hay ni un solo (por ejemplo) establecimiento escolar que valga la pena, todo está dominado por el poder. Huellas de esto siguen presentes en aquello de los aparatos ideológicos del Estado planteados por Althusser. Nada había en ellos que pudiera rescatarse.

Los educadores no somos predicadores y si bien trabajamos por ideales no tenemos derecho alguno a envolver a alguien en marejadas de incitaciones destinadas a llevarlo hacia donde creemos que inexorablemente deberán ir.

Llamo tecnicismo al intento de resolver todo por el hacer, sin reflexionar sobre el hacer. La razón técnica fue criticada con mucho fundamento por los integrantes de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Horckheimer, entre otros). Se trata de agotar todo en el cómo sin preguntar por su sentido y por sus consecuencias para la sociedad y, en nuestro caso, para la educación. El extremo de esa perspectiva está en aquello de “la operación fue un éxito, el enfermo falleció”.

Como señala Narodowski (1996) la crisis de los paradigmas pedagógicos en estos años del fin del siglo ha llevado a refugiarse en el cómo, sostenido por investigaciones sobre la práctica y sobre cuestiones cognitivas. Nada rechazo de esto último, pero sí señalo el riesgo de pensar toda formación pedagógica en esos límites.

La técnica está entre nosotros para siempre (lo estuvo siempre, a escala de cada época) y no es el caso dedicarnos a descalificarla. De hacerlo caeríamos en la tontería de predicar, por ejemplo, la eliminación de las computadoras o de la televisión. Pero nos preocupa la ausencia de preguntas más allá del cómo.

Llamo científicismo al intento de legitimación por la ciencia entendida como única manera de comprender fenómenos tan cercanos a la condición humana. Si la educación es la clave de la humanización, todavía queda por demostrar si la condición humana es develable, explicable sólo desde la ciencia.

Además, ¿cuál ciencia? Los fundamentos epistemológicos no son tan seguros y la crisis de los paradigmas no deja de golpear en todas direcciones.

Pero el científicismo arroja consecuencias para la enseñanza de la pedagogía: por ejemplo (si así se lo maneja) en los sistemas de exclusión que mencionamos más arriba, en los puentes rotos y en las catedrales terminológicas.

Si algo ha demostrado la ciencia contemporánea es que no hay paradigmas eternos, que nos toca erigir una certeza para revisarla pronto, a la luz de lo que aportan miles de miles de seres en nuestro campo.

Seamos cuidadosos: no intentamos de ninguna manera la descalificación de la ciencia. Pero no podemos dejar de alertar sobre los excesos en cuanto a la legitimación a través de determinados autores o corrientes.

Llamo empirismo al intento de legitimar la educación por la práctica. Esta línea me fue sugerida por Adolfo Negroto, comunicador y educador argentino. Es muy clara en el espacio universitario: "aquí se viene a transpirar para aprender, no nos vengan con psicologeadas ni con pedagogías; eso es para chicos y en la universidad somos todos adultos". Afirmaciones provenientes a menudo de docentes que no han pasado por ninguna formación pedagógica.

El empirismo está reñido incluso con la técnica, porque a ella no se le puede discutir el valor de su arquitectura y el sentido de sus propuestas, aun cuando en algunos casos no sean analizados sus fundamentos. El empirismo pretende solucionarlo todo como se lo hizo antes, como se lo viene haciendo por las prácticas rutinarias.

Podemos plantear una terrible, y posible, contradicción: enseñar a estudiantes de educación a través del empirismo...

Es imposible moverse en el espacio de la enseñanza de la pedagogía sin algún tipo de legitimación. Los “ismos” son legitimaciones precarias que buscan sostener maneras de relacionarse y de enseñar que poco y nada aportan a los estudiantes.

Caminos del sinsentido

No es a través de los “ismos” como se construye una relación educativa. La pedagogía volcada a la búsqueda del sentido del acto educativo, no puede dejar de lado el análisis de otros caminos del sinsentido, que de alguna manera han aparecido en nuestros módulos anteriores.

Me refiero a:

- el abandono
- la violencia
- la mirada clasificatoria y descalificadora

Cada uno de ellos está en íntima conexión con los otros, pero es necesario analizarlos por separado para insistir en sus alcances *para cualquier edad y cualquier hecho educativo*.

El abandono

Nos interesa reflexionar sobre la noción de abandono en el terreno educativo. Y esta noción es importante porque el abandono en sí, como algo producido o por la sociedad en general, o por una persona en particular con respecto a otra, o por una familia, etc., tiene cargas muy fuertes en nuestro tiempo. Pareciera que hay tres momentos muy duros de abandono que se registran fuertemente en este momento en nuestros países: el abandono de la niñez, con cifras horribles de millones y millones de niños; el abandono de la adolescencia, y el abandono de los ancianos. Son las tres formas más fuertes de abandono que estamos viviendo en este momento.

Si ustedes quieren leer un libro impresionante en relación al tercer punto, en *La Vejez* Simone de Bouvoir hace un análisis de la situación de los ancianos en la década del '70, en la cual la situación de esos ancianos distaba mucho de estar tan mal como está ahora, que está infinitamente peor. Ustedes saben que en Estados Unidos hay familias en que a los ancianos los sacan a la calle porque no los quieren, o no los pueden mantener. Se van a vivir a los subterráneos, a los vagones abandonados, en fin. Es el anciano vagabundo, y eso se está registrando muy fuertemente en Buenos Aires, por ejemplo.

Lo que nosotros planteamos, entonces, es que en estos temas que fueron saliendo hace un instante, sin el dramatismo de estos ejemplos que he dado, se pueden registrar formas de abandono en el campo de la educación. Cuando digo abandono, digo desamparo, cuando digo desamparo digo negar

o limitar o retasar el abrigo. Estoy amparado cuando de alguna manera tengo abrigo, cuando tengo algunos elementos que me cobijan, que me dan cierto sostén. Entonces nosotros planteamos que una institución que durante cuarenta o cincuenta años se desentiende de la capacitación de sus profesores, ha hecho abandono de esos profesores, los ha desamparado en ese aspecto. Que una institución que se desentiende de lo que puede suponer el impulso al postgrado, ha desamparado a sus profesores. Quiero plantear muy fuertemente que las instituciones tienen compromisos y pueden lograr, por su manera de trabajar, un abandono interno que va quemando gente muy linda que podría progresar. Tampoco voy a culpar a toda la institución por estos errores, pero sí quiero recalcar el hecho fuertemente.

Otra forma que está relacionada con el abandono es la que hemos venido viendo de a poco, pero ahora la planteo más fuerte: la del abandono con respecto a desentenderse del aprendizaje de los estudiantes, es decir, cuando yo me desentiendo como institución, como cátedra, como educador en persona, individual, de cómo los estudiantes aprenden, los estoy abandonando a su propia suerte. Ustedes me dirán “bueno, pero nos hiciste esa misma experiencia a nosotros...” No. Esto que ustedes contaban recién, de que al comienzo del texto paralelo ustedes tuvieron que arreglárselas solos, cuidado, porque el caminito estaba dado, estaban las prácticas. Es decir, una cosa es poner un desafío y otra cosa es abandonar. Es muy distinto. Yo les puedo contar sobre universidades de educación a distancia en América Latina. En la de Costa Rica, que conozco muy bien, al estudiante que se inscribe se lo abandona a su suerte, y entonces tienen miles de estudiantes pero desertan el 60, 70, 80% en cada promoción, porque los textos están organizados de tal manera que lo único que se les pide son consignas, respuestas esperadas. Es un desastre, nadie los apoya para que puedan avanzar e involucrarse. Así es el abandono de miles de estudiantes. Eso está pasando. Me traje materiales de Bolivia, de un sistema de educación a distancia, con textos que estaban bien escritos, 200 hojas cada texto, por ejemplo, pero con prácticas imposibles de hacer. ¿Por qué? Por lo mal planteadas, por lo mal organizadas, por el abandono de ese seguimiento del otro. Ustedes hablaban de la personalización, precisamente la contracara del abandono. Siempre doy este ejemplo: si yo les hiciera un relato de lo que supone la mortalidad infantil en América Latina, y cuando les estoy dando las cifras sonara el teléfono y llamara algún amigo y nos dijera que al perro nuestro lo atropelló un auto y se murió, se nos haría un nudo en la garganta, y no se nos ha hecho el nudo cuando yo les he estado contando las cifras. ¿Por qué?, porque el perro está personalizado, es parte de mi vida cotidiana. Esos chicos que se mueren están lejos, no son parte de mi vida cotidiana. Entonces, el abandono va ligado a la despersonalización. Puedo abandonar algo con mucha más facilidad si estoy lejano de él o de ella, si no tengo esa relación de personalización.

Todo esto que estoy diciendo va también ligado a algo peor, y es que con la palabra abandono hay otro uso, que es decir que alguien se está abandonando, fíjense qué expresión terrible ¿no? Uno dice “¡Uuuuy!, es un abandonado, se está abandonando”. Es como que alguien se está desamparando a sí mismo. Decimos esto cuando alguien anda sucio, cuando ya no se afeita, cuando se va quebrando. Ese es el peor abandono, porque yo te puedo abandonar, y si a la vez te abandonas..., eso es lo que pasa con los

ancianos en Nueva York. Si yo lo abandono y lo suelto a que ande vagabundeando se abandona, no tiene fuerzas ese hombre. He visto eso también en Buenos Aires.

Esto sucede cuando yo abandono a un chico a sus fuerzas para que estudie, y después me quejo porque no estudia... No estoy repartiendo culpas, eso es lo peor que podemos hacer. Pero sí en este sentido: se va planteando un círculo cuando la institución te abandona, la cátedra te abandona, tu docente te abandona, tu familia te abandona, estás solo mamando lo que te ofrece el medio de comunicación. Acá hay un conjunto de elementos que tienen que ver con algo mucho más complejo, que es que justamente ese ser ya empieza a abandonarse, por lo menos, en esta posibilidad de desarrollarse intelectual o creativamente.

De manera que lo que nosotros estamos planteando en relación a la experiencia que hoy se relató de la lectura y de las prácticas que salieron, es que cuando uno asume un trabajo como el que ustedes están haciendo, asume una responsabilidad muy grande precisamente por tratar de seguir a cada uno en lo posible, y tratar de no abandonarlo.

Bien, ¿a dónde van todos estos razonamientos, todas estas reflexiones? Lo que nosotros pensamos es que en el caso del trabajo de los educadores universitarios, uno de los mayores y más terribles abandonos que hay, y alguno de ustedes lo dijo recién, es abandonar la posibilidad de crear algo propio, y la posibilidad de desarrollar una voz propia. Es decir, alguien dijo recién "hacíamos los materiales, éramos portavoces. Ni siquiera pensábamos que podíamos decir algo más de lo que estaba en el libro", eso es abandonarse, eso es decir "yo no puedo meter mi voz en esto, no puedo pronunciar algo que esté más allá de lo que dice el texto o de lo que dice el que sabe". Ese abandono de la propia expresión es el abandono de la obra. Si yo después de 30 o 40 años de caminito (dicen que uno a los 50 años mira para atrás y dice a ver qué hice, ¿no?) miro para atrás y digo "¡ah, caray!, lo que he hecho yo durante 30 años es ser un vocero", -estoy plantando las cosas fuertes, lo sé- ¿entonces qué he hecho? He abandonado mi posible obra. He abandonado mi posible capacidad de crear algo y de decir algo. A mí me parece que uno de los problemas más fuertes que tenemos en nuestras universidades es el abandono de la propia posibilidad de crear una obra, es negarnos esa posibilidad. Y eso nos ha hecho un daño terrible generacionalmente. ¿La universidad ha creado? Sí, ha creado. ¿Ha producido? Sí, ha producido. Pero comparemos con la cantidad de gente que ha tenido la universidad, y saquemos cuentas de la creación en relación a la cantidad de gente. Y no estoy hablando sólo de libros, estoy hablando de la producción que supone la propia voz, el propio experimento, la creación que supone un invento, eso es hacer obra, de manera que no estoy planteando nada del otro lado.

Entonces, lo que está en juego acá es cómo uno, desde el punto de vista universitario, revierte el abandono de lo que uno puede dar o llegar a dar, y en esto me parece que hay un par de elementos que tenemos que plantear. Los lingüistas hablan de enciclopedia, y dicen que toda persona tiene una enciclopedia. ¿Por qué se usa esa palabra? Porque una cosa es la palabra

casa en el diccionario, que dice *morada, refugio*, lo que sea, y otra cosa es la palabra *casa* en el diccionario enciclopédico, en el que cuando aparece la palabra tengo una página y media que me explica cómo fueron las moradas del hombre prehistórico, etc. La enciclopedia es infinitamente más rica que el diccionario, porque me permite contextualizar un hecho, me permite darle todo el contexto de sentido y ya no es *casa = albergue* sino todo esto que yo sé de la casa. No hay ser humano que no tenga una enciclopedia, pero -dicen los lingüistas- hay enciclopedias más limitadas que otras. Si yo enfrento a una beba que va a ser amamantada por la televisión según esta predicción terrible que estoy haciendo, la enfrento sin defensas, o por lo menos con una enciclopedia muy limitada para poder leer todo eso. Entonces ¿qué se ha podido demostrar con respecto a los chicos que ven televisión? Que a menor enciclopedia, mayor consumo. ¿Qué significa menor enciclopedia en un chico? Menor capacidad intelectual (de haber aprendido elementos del contexto, de haberse relacionado con los padres, de haber hecho aprendizajes de juego, etc.). A menor enciclopedia mayor consumo. Es clarísimo. Un chico que tiene más defensa cultural, porque la familia se la dio, porque pudo dársela -no estoy acusando a nadie, estoy señalando hechos-, entonces a menor enciclopedia, mayor consumo en ese sentido. Más indefensos frente a ese ámbito. Eso vale para cualquier ámbito. Mi enciclopedia química es casi cero, si ustedes me hablan entiendo lo que puedo entender, no tengo una enciclopedia química, es muy limitada. Mi enciclopedia para la pintura es un poco mejor, me puse a estudiar, no sabía nada. Pero puedo manejar códigos, entiendo los movimientos artísticos. La enciclopedia del oído tuve que afinarla (la escuela me destrozó el oído). Puedo entender un poco cómo se organiza una ópera. Ese es mi caso. Pero cada uno tiene una enciclopedia, no hay ser humano sin enciclopedia.

¿A dónde va esto? Esto va a que las reducciones de la enciclopedia se dan porque yo no me metí en un tema, o porque me metieron mal en ese tema. Entonces, la enciclopedia tiene dos líneas. Una, la posibilidad que tengo del contexto, de toda esa cantidad de información, las experiencias. La otra, una de las maneras más maravillosas de desarrollar la enciclopedia, es haciendo obra. Es ahí donde se logra la enciclopedia. Y eso los lingüistas no lo han trabajado todavía de manera suficiente. Es decir, la enciclopedia que desarrolla y que crea. No es lo mismo haber leído 50 libros que haber escrito un libro. No es lo mismo, y ustedes lo están viviendo. No es lo mismo haber especulado sobre enormes cantidades de información que tienen que ver con experimentos a hacer un experimento. Entonces hay una enciclopedia de la creación de la obra que es fantástica, que es tan importante como la otra que supone apropiarse de conceptos, apropiarse de conocimientos.

Bueno, si ustedes quieren esa es la apuesta de este trabajo. ¿Hay contenidos? Hay contenidos. Hay que tragarse a Gimeno... Pero lo que estamos tratando es de ir más allá de lo que nosotros llamamos el intelectualismo pedagógico, que insiste en creer que si uno estudió y comprendió a Cohl (no sé quién es ni cómo se escribe) y a Sacristán (no estoy muy seguro) eso va a cambiar su manera de trabajar. Son mentiras, no conozco un solo caso. Si tienen uno me lo traen a que me firme un autógrafo.

El enciclopedismo pedagógico se rompe por el lado de la práctica pedagógica. Y la práctica pedagógica se rompe por el lado de la obra. Yo no le puedo pedir a alguien que aprenda como no aprendí yo. Si yo no hice esas prácticas jamás se las voy a pedir, son mentiras. Entonces ¿el sistema cómo está organizado? Forzándolos a ustedes a que hagan prácticas que después quieren que hagan sus alumnos. Yo no les dije a ustedes “vamos a hacer que los chicos escriban”, si usted quiere que el chico escriba, escriba usted. Si usted quiere que el chico trabaje en grupo, haga grupo. Es decir, insisto, porque hay propuestas muy fuertes, incluso en nuestro país, de intelectualismo pedagógico, donde a uno lo cargan -no estoy criticando esto siempre que vaya acompañado de lo otro- de 50.000 páginas y ya con eso cambió la educación. Mentira, no cambió nada. Estoy más informado, pero no más formado. No he hecho la experiencia, no he ampliado mi enciclopedia en la obra.

Esto es un poco lo que yo quería compartir como síntesis de este caminito que hemos hecho en estos pocos meses. Es un esfuerzo grande que todos estamos haciendo, pero me parece que tiene algún sentido porque a nosotros nos interesa -y quizás en el módulo siguiente vamos a profundizar en esto-, ligar las cuestiones que estamos trabajando a algo que se dice muy rápidamente, pero que hay que plantear muy profundamente, que es lo que se llama, con palabras hermosas, “la condición humana”. Es decir, cuando uno se mete a estos temas, los puede trabajar desde distintos ángulos, pero si los trabaja desde la condición humana todos tienen alguna raíz que busca ser más profunda. Para mí el problema del abandono es un problema de la condición humana que nos toca a todos los seres. No hay uno de los que estamos acá que no haya tenido una experiencia de abandono de algún tipo, y eso es parte de la condición humana. Pero el trabajo que estamos haciendo tiene un sostén que dice “la condición humana no es definitiva, yo puedo cambiarla, puedo jugar...”, claro que sí. Y ahí empieza uno a intentar revertir algunos elementos de la condición humana. En este caso el tema del abandono, sobre el cual los invito a reflexionar con una advertencia final y es que luchar contra el abandono no quiere decir paternalismo, “te hago todo”, “te tengo hasta que seas adulto en mis brazos”, no quiere decir eso. Quiere decir dar la oportunidad al otro, sin abandonarlo, de que crezca, pero en ese juego de cercanías y lejanías, de umbrales que hablábamos antes.

La violencia

En una escuela un niño boliviano llevaba más de un mes sin hablar con nadie. La maestra lo veía siempre en un rincón del patio: no se comunicaba en el aula, y había llegado a la conclusión de que el niño o era sordo o estaba disminuido en sus facultades mentales. En una oportunidad la portera de la escuela vio que el niño venía con su madre hacia el establecimiento y pudo observar que ambos hablaban animadamente, el niño gesticulaba y se escuchaba su voz. Cuando entró adoptó inmediatamente la postura que mencionábamos al comienzo. Se comentó el caso y el descubrimiento fue verdaderamente terrible: el niño era monolingüe y hablaba en el idioma materno, el aymará.

Esto ocurrió a comienzos de 1995. Por supuesto caben muchas preguntas. La primera: ¿cómo es posible que no hubiera habido intentos de comunicación más a fondo para tratar de descubrir si realmente el niño no escuchaba?, ¿cómo es posible que una criatura permanezca un mes o más arrinconada en el concierto y en el contexto de otras voces y de otros seres?, ¿cómo es posible, en fin, que no se hubiera acudido a preguntar a los padres para saber algo más de ese pequeño?

Y la experiencia, la terrible experiencia para el pequeño, que conocí precisamente hace unos cinco meses, me trajo rápidamente a la memoria lo que me ha tocado encontrar en otros países latinoamericanos. Me refiero a la enorme cantidad de población, como es el caso de Guatemala, para la cual el monolingüismo es una constante y una manera de estar aislado e incomunicado dentro de la sociedad. Por supuesto hay intentos de trabajar establecimientos bilingües, pero no desaparece, en algunos casos, la tendencia a dejar que el chico se las arregle en la escuela hasta que aprenda, a la fuerza, a decir algo en español, y hasta que logre, entonces, comunicarse con su maestra o con sus compañeros.

Excluido el lenguaje, lo que se excluye es en realidad al niño mismo, todo su ser, toda su historia, por más breve que sea, aunque los cinco o seis primeros años son profundamente intensos en lo que significan las huellas para el resto de la vida. Excluida, insisto, esa trama o ese fragmento de la existencia, se practica de esa manera una violencia como pocas veces nos ha tocado reconocer. Cuando de alguien espero otra cosa que su esfuerzo a fuerza de heridas para incorporarse a mi lenguaje y a todo lo que supone y representa el mismo como manera de comunicarse y manera de ser, cuando parto de una exigencia semejante, lo que pongo en juego es quizás una de las formas de violencia más intensas que pueda practicar un ser humano hacia otro.

Esta situación con el niño boliviano que llevada al terreno de nuestra región abarca a muchos miles y miles de seres, constituye una gigantesca imagen de lo que suele suceder en el campo de la educación cuando se practica un sistema capaz de dejar fuera la palabra, la experiencia, el pasado y el presente de los interlocutores, es decir de los estudiantes. Si nosotros nos detenemos, por ejemplo, en lo que supone una relación centrada en palabras sobre palabras, en una relación que me permite avanzar durante meses sin conocer ni siquiera el nombre de quien está frente a mí tomando apuntes, es necesario reconocer en esta forma de relación la violencia.

Poco antes de morir, Popper escribió un trabajo en contra de la televisión, del uso actual de la misma, y partió para su crítica de una afirmación preciosa: "construir civilización es disminuir la violencia". Nos resulta esta expresión del filósofo de una profundidad sin límites para comprender no sólo las relaciones sociales en general, sino lo que sucede en las relaciones educativas. Tarea fundamental de cualquier ciudadano es la de intentar disminuir la violencia. Tarea fundamental de cualquier educador es tratar de disminuir la violencia en la relación establecida en el aula y en la institución en general.

Por supuesto que todo esto puede uno decirlo más o menos rápidamente, pero a la luz de las experiencias, a la luz de lo que viene sucediendo en el

terreno general de la sociedad, pareciera que vamos avanzando en una tendencia a no construir civilización, sino precisamente a destruirla, al menos en lo que supone las relaciones más inmediatas.

Me tocó este año visitar un país de América Latina y dentro de él una ciudad especialmente castigada por la violencia. Unos amigos me llevaron a verla desde lo alto de uno de los cerros que rodean la ciudad, cuyo nombre callo a propósito, para no andar calificando nada, sino para aprovechar a los fines de nuestro trabajo esa experiencia. Cuando teníamos allá abajo la ciudad, en silencio, con su belleza desplegada a lo largo de un valle verde, comenzó una descripción prácticamente barrio por barrio de lo que sucedía allí en relación al riesgo para la vida. Fue una verdadera geografía del horror que mis amigos me tejieron sin pausa y con una precisión terrible desde lo alto. Geografía del horror que alcanzaba a familias enteras, jóvenes, sobre todo a ellos. Recuerdo la más terrible de las frases escuchadas esa tarde: "aquí es un pecado ser joven". En fin, un contexto signado por la acechanza de alguien que podía hacerte daño o por el recuerdo de los daños ya sufridos.

Es en este punto donde me aburren un tanto los desbordes posmodernos cuando se pone como paradigma de "ser social" a quien tiene que moverse con un buen juego de cintura en el contexto de ciudades terriblemente complicadas y terriblemente exigentes para el sistema nervioso y para el cálculo de las relaciones, a fin de salir airoso en tanto encuentro y en tanta competencia.

Sin duda no estamos planteando la formación de seres que salgan a la calle con toda la inocencia y con toda la vulnerabilidad que los llevaría a una incapacidad de defenderse. Pero hacer extensivo a toda relación social esa manera nerviosa de relacionarse que nos pide una gran ciudad, con sus ritmos de tránsito, de relaciones, de encuentros y desencuentros, nos parece un exceso, un terrible exceso ese pedido o ese igualamiento de toda relación posible ligada a esa manera nerviosa de comunicarse. Lo digo de otra manera, en el contexto de nuestra actual civilización nos corresponde como educadores crear espacios de serenidad en los cuales ese ritmo neurótico que se viene viviendo en no pocos lugares pase a ser un espacio de encuentro y de comunicación.

Construir civilización en la escuela, en los establecimientos universitarios, es construir un ámbito en el cual cada uno pueda expresarse y avanzar en las relaciones, en la comunicación y en el interaprendizaje, y hacerlo dentro de lo que posibilita el lenguaje de cada quién, de lo que posibilita la experiencia de cada quién, y de lo que posibilita el encuentro en la ciencia, en el conocimiento y en el arte. De esta manera se liga la frase de Popper con lo propuesto con Freud en el sentido de hacer menos doloroso el proceso civilizatorio ejercido a través de la escuela.

Si el destino de cada uno de nosotros es precisamente el de integrarse a un grupo social y el de encontrar allí posibilidades de desarrollo, de felicidad, y a la vez, por supuesto, de desafío y de lucha, ese camino hacia tal destino, con el cual nosotros estamos comprometidos como educadores, debiera tomar en cuenta precisamente el hecho de que no se construye un destino de nadie por

medios violentos, y si se lo hace se paga un precio demasiado caro por el proceso civilizatorio, y se paga un precio demasiado caro por lo que suponen las huellas de dicha construcción para toda la existencia.

Se podrá argumentar a esta altura de la presentación que estoy exagerando, pareciera como si un aula de cualquier ciclo o específicamente de la universidad fuera un verdadero campo de batalla donde los seres salen desangrados psíquicamente y donde uno va armándose una manera de ser que constituirá una carga para toda la existencia. Bien, es cierto que esto no es así y que estamos lejos de la violencia física y de alguna manera nos relacionamos sin esta presentación que estoy haciendo. Pero ¿no será que existen resortes de violencia que no parecen tales?, ¿no será que cuando sólo una voz campea la relación durante meses excluyendo cualquier intento de mediación pedagógica y excluyendo, por lo tanto, la voz de la experiencia del grupo, estamos precisamente en una relación violenta?

Quiero recordar un punto que nos preocupa sobremanera: en la década del 40, fines de la década del 40, después del tremendo proceso de la 2da Guerra Mundial, muchos filósofos, muchos especialistas en las ciencias sociales, se quedaron preocupados por lo que se denominaba entonces “la personalidad autoritaria”. La experiencia del nazismo estaba muy fresca y suponían que enormes sectores de la sociedad se habían abrazado a relaciones autoritarias, y por lo tanto a una violencia desbordada en todas direcciones. Cuando se estudió más a fondo este flagelo, se encontró que la personalidad autoritaria es en primer lugar, en primerísimo lugar, independiente de la adscripción ideológica de quien corresponde a ella, por sus actitudes, por su manera de ser, por su manera de actuar. Es decir, no puedo provocar en una parte del espectro político a los autoritarios y decir que el resto está a salvo de ello.

En segundo lugar se encontró la incapacidad de escuchar al otro y de atender a sus razones. Esto es, se encontró la incapacidad del diálogo. Cuando yo no puedo reconocer en el otro a otro, cuando se me figura él como un eco de lo que voy diciendo, cuando me habla y sólo lo escucho para descalificar lo dicho, o para reafirmar mis condiciones si me habla en dirección a ellas, estoy frente a una personalidad autoritaria. Se añade a esto el excesivo partidismo, sea institucional o por ideas, el excesivo empecinamiento en certezas y en una sola verdad y en un solo ángulo de mira de la realidad.

No es el caso aquí avanzar más en lo relativo a la discusión sobre la personalidad autoritaria, pero nos preocupa su presencia en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, no sólo desde el educador, sino también desde los estudiantes, y nos preocupa la personalidad autoritaria en todos sus matices, porque no hace falta andar pegando gritos o haciendo ademanes de tipo combinatorio para reconocer a alguien incapaz de escuchar al otro o incapaz de intercambiar puntos de vista y de relativizar sus certezas.

La personalidad autoritaria no surge de la nada, tiene su historia cuyas raíces hay que buscar en la infancia de cada quién.

Ese tipo de personaje tan aparentemente seguro de sí mismo, capaz de desbordarse con afirmaciones tajantes y con puntos de vista absolutamente

cerrados, en el fondo, por dentro está quebrado, está lleno de fisuras. Me refiero a esto en el sentido de una pésima comunicación consigo mismo, en el sentido de una identidad personal vulnerada que como tal se endurece y a la larga termina en el intento de vulnerar a los demás. Nos interesa muchísimo en el campo de la educación, reflexionar sobre personas que están involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una actitud como la que nos preocupa. En efecto, y no quiero generalizar en ninguna dirección, la personalidad autoritaria está reñida de antemano con la capacidad de mediar en sentido pedagógico. Insisto, no interesa aquí andar señalando con el dedo a nadie ni tampoco intentar una búsqueda a ver quién es más o menos autoritario. Cada quién sabe de sí mismo, y en eso nos interesa mucho esta discusión, por que a menudo la personalidad autoritaria se practica como una cuestión natural, como algo necesario para que el otro crezca, para que madure como profesional.

No estamos hablando de situarnos en una relación en la cual nunca aparecería un conflicto, con la cual nunca habría la necesidad de cierto grado de discusión o cierto grado de impulso de endurecimiento en el sentido de poner las cosas en su lugar frente a desbordes que significan precisamente la falta de respeto de alguien del grupo por el resto del grupo. Pero en esa relación cotidiana que se establece en el aula, los matices correspondientes a la personalidad autoritaria son verdaderamente devastadores para algunas personas. Esto significa, entonces, una revisión de los modos de relación y una revisión de lo que puede suponer una personalidad vulnerada que termina por intentar vulnerar a los demás.

¿Cómo establecer una relación no violenta en el aula? Esta cuestión nos obsesiona desde hace años y está ligada profundamente a la propuesta de la mediación pedagógica. Hemos hablado de ella cuando nos referimos al ambiente pedagógico, cuando nos referimos a que el ambiente es algo a crear y a construir por parte de todo el grupo, pero sobre todo por la presencia y la conducta del educador.

Una comunicación no violenta en el espacio de la educación supone, en primer lugar, el intento de no moverse sobre la base de la transmisión de certezas. Quiero ser cuidadoso con esta afirmación, pero a la vez firme en ella. Cuando digo "transmisión de certezas" no estoy aludiendo de ninguna manera al hecho de comunicar ciencia en el sentido de algo que ha llegado a constituirse en una ley, que ha llegado a ser un acuerdo general dentro de una disciplina. No podemos caer en un relativismo total y en la caricatura de llegar al aula y decir "bueno, como todo está en crisis no vamos a afirmar nada, y a ver cómo cada uno construye lo que puede construir".

Hemos escrito con Francisco Gutiérrez que la tarea del educador es, en este campo, en este punto, la de comunicar o la de crear un ambiente de certidumbre pero sin pasarlo a una transmisión de certezas. Llamo "transmisión de certezas" al intento de colocar en la mente y en la vida de otro lo que yo considero verdad sin ninguna posibilidad de crítica, y sin ninguna posibilidad de revisión de los supuestos que estoy presentando. Transmisión de certezas supone ofrecer al otro como aprendiz un mundo hecho, un espacio compacto de afirmación en el cual es imposible encontrar fisura, en el

cual es imposible la pregunta, el diálogo, la deconstrucción y la construcción de sentido. Los transmisores de certezas están tanto en el campo de formulaciones informativas ya hechas como en el campo de la prédica. No hay nada más opuesto a un educador que un predicador, no hay nada más terrible en el espacio de la comunicación que la presencia de predicadores disfrazados de educadores sean del signo ideológico que sean.

Una educación no violenta no pasa por la transmisión de certezas, y si quieren lo digo de manera más fuerte: se ejerce violencia transmitiendo y transmitiendo y transmitiendo certezas.

Una comunicación no violenta rechaza la burla, las humillaciones y el sarcasmo. Ustedes dirán que tampoco esto es tan general en nuestras relaciones educativas. Bien, podríamos aceptarlo, pero ello no significa que esas maneras terribles de comunicarse, sobre todo para alguien que está construyendo su propio ser aunque tenga dieciocho, veinte o veintidós años, esas maneras terribles no están desterradas de nuestra educación. Y si no que lo digan algunos exámenes, en los cuales cada afirmación es respondida con ironías, en los cuales termina el examinado absolutamente confundido y absolutamente descalificado para aprobar y para seguir adelante.

Tenemos casos en los que el educador es dueño de una gran rapidez en las respuestas y es dueño en una gran rapidez también en jugar con lo que el otro ha dicho o ha intentado expresar. Esto no deja de caracterizarnos a muchos educadores del país, pero en ese juego y en esa rapidez a veces se cuelan estas tendencias a la burla, al sarcasmo y por lo tanto a la consecuencia de ambas, que es la humillación. Creemos que el juego de palabras, la alegría en el lenguaje son parte preciosa de las relaciones educativas, pero cuando el mismo se desborda hacia ironías incisivas, hacia ataques verbales, pasamos del juego a la violencia y a la descalificación del otro.

Un ambiente educativo se construye sobre la base de la serenidad. Serenidad significa esa hermosa relación en la cual me siento bien con el otro, en la cual voy construyendo una comunicación fluida, natural, en la cual se van abriendo caminos a la expresión sin tener que andar calculando cada palabra para quedar bien con quien me escucha, para someterme a su posible búsqueda de confirmación de certezas.

La serenidad no es de ninguna manera sinónimo de aburrimiento. Por el contrario, uno puede estar en una actividad intensísima y a la vez dentro de una gran serenidad.

Los últimos años uno de los temas que ha pasado a primer plano a causa de la violencia que se viene viviendo, por ejemplo, en algunos países europeos o la que yo mencionaba de no pocas ciudades de nuestra América Latina, ha aflorado, decimos, una cuestión en la cual no reflexionamos lo suficiente. Me refiero a la tolerancia. En esto ya hay organismos como la UNESCO, que producen documentos y arman reuniones para precisamente analizar de qué manera debemos establecer la tolerancia dentro de las relaciones sociales.

Conocí, por ejemplo, en Colombia, Bogotá, una experiencia en el casco central de la ciudad, donde se ha vivido el proceso de muchas otras ciudades: el retiro de personas más pudientes hacia zonas periféricas de la urbe, y la ocupación por parte de seres en situación de pobreza e incluso de miseria. Lo que está en juego allí es, precisamente, el intento de recuperar los espacios urbanos para la convivencia y la tolerancia y de hacerlo a través del reconocimiento del otro.

Yo no puedo conocer al otro si lo descalifico. Y lo descalifico muchas veces sobre la base de unas pocas notas, de unas pocas caracterizaciones que parecen expresarlo en lo más profundo de su ser. En esa experiencia que he mencionado, se intenta la relación entre la gente para que se conozca, la relación entre los jóvenes que juegan en esta esquina, o que la ocupan, literalmente, y los que hacen lo mismo unas tres cuadras más allá. La relación entre niños y jóvenes, la relación entre jóvenes y ancianos, en fin, toda una red de relaciones que permiten y que buscan fundamentalmente el reconocimiento y la tolerancia. Esto nos sucede también dentro del aula y nos sucede también en juegos que a menudo son terribles, tanto desde el educador como entre los jóvenes, y desde éstos hacia el educador.

Un clima de tolerancia se construye y no es algo dado de antemano, esto es importantísimo. Y se lo construye precisamente en ese ir emergiendo frente al otro como una persona, como alguien con una historia, como alguien con capacidad de expresarse, con experiencias y con mucho que ofrecer al grupo y al aprendizaje.

Esto significa un camino largo, que a menudo hay que reconstruir sobre la marcha porque no siempre avanza en sentido lineal hacia una relación ideal. La tolerancia, la convivencia se juegan en los detalles. Se juegan a veces en una palabra, en un gesto, en una ruptura de la relación, que luego cuesta mucho recuperar.

Es precisamente en los detalles donde podemos encontrar buena parte del sentido de las relaciones educativas. Los detalles son siempre de relación, insistamos en esta palabra: corporales, gestuales, una mirada, una expresión, una interrupción, una burla; o por lo positivo, la recuperación de lo que alguien dijo dos o tres días atrás para ponerlo otra vez sobre la mesa y decir "¿se acuerdan cuando tal miembro del grupo mencionó esto?, pues bien, su sentido se recobra ahora para explicar o para comprender este tema".

Creemos fundamentalmente en el aporte que la universidad y la escuela en general hacen a la construcción de alguien seguro de sí mismo, de alguien capaz de expresarse, de alguien capaz de sentir que lo suyo también es valioso y tiene sentido en el grupo, como tendrá sentido luego en su labor profesional. En esa tarea estamos todos, pero nos toca a nosotros, como educadores, aportar mucho para una construcción semejante. Y en realidad, así como el artista se solaza, se goza con la obra que a logrado construir a lo largo de años, así también, cuando uno avanza en un proceso pleno de encuentros, de tolerancia y de serenidad, puede solazarse de ver cómo esos jóvenes entregados a la tarea de construirse a través del aprendizaje, lo van

haciendo en un clima de convivencia, en un clima de, por qué no usar la palabra, felicidad.

La mirada

Parto de una afirmación de Jean Paul Sartre, este filósofo francés al cual muchos de la década del 60 le debemos bastante, que me parece muy interesante para la reflexión que quiero proponerles. Sartre en una obra de teatro que se llama *A puertas cerradas*, lanza una afirmación que suena un poco rara, pero que me interesa compartirla con ustedes y trabajarla desde el punto de vista educativo. Él dice textualmente que "la mirada es el infierno". Ustedes dirán "bueno, ¿y a qué viene esto? Bueno, cuando Sartre dice "el infierno" dice "lo peor que le puede pasar a un ser humano". Ustedes me dirán "bueno, ¿y a qué viene esto?" Entonces parto de un ejemplo: hay un libro que muchos de ustedes han leído de un psicólogo, un psicoanalista, Víctor Frankel, que se llama *Un campo de concentración visto por un psicólogo*, porque Frankel fue prisionero de los alemanes en un campo de concentración. Es un libro que leíamos en la década del 60 y que vale la pena leer siempre, es un libro fantástico.

Él describe su llegada al campo de concentración, cuando la cola de gente que va saliendo de los trenes que los traen se tiene que enfrentar a un joven oficial nazi que los mira. Y después de mirarlos dice *para acá o para allá*. A cada uno lo va mirando *para acá o para allá*. Los que van *de este lado*, por ejemplo, van directamente a la muerte; a los que van *de este otro lado* se los usa para distintos trabajos en el campo de concentración. Es decir que, de la mirada de este hombre dependía la vida o la muerte de un ser humano. Y Frankel dice que él lo tomó como a un psicótico y enfrentó esa mirada como se mira a un psicótico y eso le salvó la vida. No recuerdo cómo describe ese intercambio que hicieron. Pero esa mirada terrible de este hombre era una mirada que clasificaba; veía a alguien y decía "este me sirve, este no me sirve": clasificaba. Fíjense, estoy poniendo un ejemplo terrible ¿no?, extremo, límite, digamos. Pero es un ejemplo muy interesante de esto que decía Sartre, una mirada que realmente era el infierno; la mirada de otro como infierno.

Una segunda posibilidad de esa mirada como infierno es una mirada que se me niega, es decir, una mirada que no puedo ejercer. Nosotros utilizamos la palabra ladino. ¿Qué quiere decir? Mentiroso, falso, huidizo, traicionero. Yo no me he puesto a rastrear el origen de la palabra, pero sí he aprendido lo que significa en otros países. Porque el ladino es el que no te mira de frente, el que mira de costado. A lo mejor quiere decir "el que te mira de lado", no sé, puedo estar inventando. Pero sí sé lo que pasa con esa palabra en otros lugares: el ladino en países que todavía tienen grandes contrastes raciales, como Ecuador, como Perú, es el indígena que pudo salirse de su situación y que está un poquito mejor que el resto de los indígenas, eso es ladino. Incluso en algunos lugares al blanco le dicen ladino, porque es el que está ya fuera de todo lo que podemos llamar la opresión generalizada.

Pero ¿que es lo interesante de esto? Lo interesante y lo terrible de esto no es esa situación que estoy explicando, sino que el ladino tiene un origen histórico, que está dado en el indígena y está dado, supongo, en África y en otros países, donde uno no podía mirar a los ojos al amo, y con los hombros caídos, etc. Entonces, una mirada que yo no puedo ejercer porque el otro la puede ejercer de frente, pero yo no. Hay una novela de un autor peruano que falleció en un accidente de aviación terrible en el que fallecieron varias personas importantes de la literatura latinoamericana... Ángel Ramas falleció allí. Bueno, la obra se llama *Redoble por rancas* y el autor ya vendrá. Aquí él relata precisamente la historia de un indígena que vuelve de hacer la milicia y mira al patrón de frente y el patrón le da una paliza terrible. Esas cosas no han terminado de desaparecer en América Latina. Bueno, pero lo que estoy planteando es una mirada que se me niega, por lo tanto, tiene que ver con el infierno, con eso de no poder yo mirar de frente.

Una tercera forma de esta mirada es la que tiene que ver con la mirada que hiere, que lastima. Hace unos años me sucedió algo a mí en un supermercado, es de esas casualidades, pero creo que vale el ejemplo: estaba un chico jugando, rompió un frasco. Había un señor con él, no sé si sería el padre o quién; no le dijo nada, lo miró, y el nene empezó a temblar como una hoja. Entonces esa mirada decía mucho, ¿no?, una mirada que hiere, una mirada como una especie de escalpelo.

Y, ligado a lo que acabo de decir, en el sentido de esta mirada que no se puede ejercer, hay una mirada que podríamos caracterizar como "vencida". No sé si les he dado este ejemplo o si se los di, vale la pena ahora: en México tienen una palabra para decir que a alguien algo se le quebró adentro, entonces te dicen "¿no viste a fulano?", "no, hace mucho que no lo veo", "¡uh!, cuando lo veas ni lo vas a reconocer, dio el viejazo". Dio el viejazo: es como que algo se quebró. Entonces uno puede dar el viejazo a los 20 años. Hay gente que tiene 80 años y no da el viejazo. El caso que tenemos era Juan Draghi Lucero, que murió a los 97 años y estaba enterito; y el otro caso es el de Río Cuarto, el novelista famoso que tiene 101 años, y sigue escribiendo. Un novelista que ha producido muchísimo, ya lo voy a recordar, hoy no estoy para nombres.

Entonces, el dar el viejazo también se puede manifestar en esto de la mirada que no irradia alegría, que está como vencida. Por supuesto, todas las explicaciones psicológicas, personales que ustedes quieran plantear ¿no? Bien, ¿a qué viene todo esto? Viene a que en este juego de la mirada estamos insertos también en la forma en que me veo. La mirada que yo tengo sobre mí mismo también puede ser el infierno. Ud. me dirá "¡ah, qué bonito!, ¿y esto cómo se explica?", yo tengo un ejemplo muy clarito: la anorexia. La anorexia es una incapacidad de asumir la propia corporalidad a la mirada mía; y la propia corporalidad dice mucho, soy yo, no es el cuerpo de otro, es el mío. Entonces cuando alguien se ve a sí mismo y no se puede reconocer o siempre está viéndose de otra manera, esa mirada es un infierno, es un terrible infierno. Ya sabemos lo que está pasando en nuestro país, ya tenemos niños de 9 años con anorexia. Así que el problema es fuerte, no es broma, ¿no?

Entonces, hay una mirada sobre mí mismo que también puede ser el infierno, y esa mirada sobre mí mismo no molesta para nada. Y esa mirada sobre mí mismo, como toda mirada, se construye.

El otro día dieron una película en algún canal, donde había un problema de anorexia. Muy interesante el desarrollo de la película porque no planteaba que la muchachita que tenía el problema de anorexia le había surgido por los compañeritos, sino que hacía la historia en la familia. Y en la familia, en ese caso la imagen materna, pero también la de una tía que estaba por ahí, dando vueltas, estaba permanentemente el problema de "cómo me siento de mal, que gorda que estoy", todo este juego que fue marcando durante años esa percepción, esa mirada, en relación con esto. A veces hay situaciones fuertes que pueden marcar una forma de mirarte, pero en general es un proceso de construcción.

¿Por qué todos estos temas? Porque nosotros (con toda la terminología actual, y lo que queremos introducir en la educación), hablamos mucho de "construcción de conocimientos". Esta expresión está por todos lados, se la utiliza mucho, ¿verdad? Lo que nos olvidamos en primer lugar: construir es construirse. Eso es lo primero, *construir es construirse*.

Entonces, esta mirada es una manera de construirse. Y lo que yo estoy poniendo sobre la mesa es que, nos guste o no, nosotros somos gente que trabaja con seres que todavía están construyéndose, y que están construyendo su mirada hacia nosotros, hacia el mundo y hacia sí mismos. En eso trabajamos. Si trabajamos en otra cosa, díganmelo. En eso trabajamos. Todo lo que hemos estado diciendo hoy "que las instancias..., que hay que educar para ganarse la vida...", el que está educado para ganarse la vida está muy paradito sobre sí mismo, está muy bien construido. Eso es lo que nos están pidiendo, gente que pueda enfrentar situaciones, que pueda trabajar en grupo, ese es alguien bien construido. Si está con enormes espacios de su ser llenos de lagunas, de fragmentaciones y de fisuras, y bueno, no hemos colaborado en construir u ofrecer recursos a alguien para que se construya. Por eso yo insistía tanto en la primera parte de la tarde, en la importancia de las prácticas, porque es practicando como me construyo. También me construyo escuchando, me construyo leyendo, pero esos momentos de interacción son vitales para la construcción personal.

Bien, agrego otro elemento más en esta mirada relativa al infierno, que es la mirada que está ligada a la sesión anterior: superficial. Esa mirada que está ligada a la de calificar y descalificar, ¿no?, la que habíamos visto anteriormente. Es esa mirada que juega por generalizaciones, "¡ah!, si fulano es de tal religión, es así", "si fulano es de tal raza, es así". Esto está en todos lados, es el riesgo de la mirada generalizadora, que es peligrosísima. Y la hemos sabido muy bien, incluso históricamente, en nuestro país.

Entonces, cuando hablamos de la mirada, hablamos de cómo percibo al otro, cómo me perciben a mí, cómo me construyo. Ligo a esto lo que planteamos en la sesión anterior del aula como espacio de comunicación. ¿Qué es un espacio de comunicación? Un espacio de intercambio de miradas, de construcciones: estamos trabajando juntos, estamos pensando juntos.

¿A dónde va todo esto?, planteado dentro de todo lo que hemos venido comentando, creemos que uno de los elementos fundamentales es el de lograr en nuestros jóvenes y en nosotros mismos seguridad. Como un edificio sismo-resistente: seguridad. Y eso se cultiva día con día, o se lo deteriora día con día.

Doy un ejemplo, y no es para señalar nada: cuando de un examen salen los profesores y se han presentado 25 alumnos, y dicen "ganamos 18 a 7", es decir que aplazaron 18 estudiantes, estamos, precisamente, destrozando esto. No es que ahora tengamos que palmearles el hombro si no han estudiado, pero ustedes saben a qué me refiero, ¿verdad?, y cuando eso se produce en 1er año, estamos provocando estragos que no sabemos el tiempo que van a seguir. ¿Por qué?, porque yo creo que habría que hacer una escala de seguridad que va de una gran plataforma en el primer año, para luego jugarla como ustedes quieren.

Pero en este primer año, y en este segundo año lo más importante no sé si son tanto los conocimientos, los contenidos (que son importantes), como que este crío se vaya afirmando y vaya pisando fuerte sobre la vida y sobre sus estudios. Muchos de ustedes en este curso, de Mendoza, nos han hablado precisamente de situaciones donde han sido vulnerados en su capacidad de autoafirmarse y de plantarse para seguir los estudios. Entonces, este es un punto tan importante, que uno de los lineamientos que aprobó nuestro consejo superior, producto de la autoevaluación institucional, fue que hay que insistir para toda la universidad en el acompañamiento psicopedagógico de los estudiantes. Y como para eso no podemos traer 50 psicólogos a cada facultad, el acompañamiento les corresponde a los profesores, a nosotros. Llamo acompañamiento psicopedagógico a esto, a colaborar en esta seguridad, en esta autoafirmación.

Esto tiene que ver, como hablábamos esta mañana con algunos de ustedes, con estos juegos entre incertidumbre y certidumbre.

Con Francisco Gutiérrez hicimos casi un juego de palabras, que más o menos dice así: se trata de educar para la incertidumbre desde un espacio de certidumbre pedagógica. No son juegos de palabras. El espacio de certidumbre pedagógica es un espacio en el que da gusto venir al aula, un espacio gozoso, un espacio donde sentimos que nos estamos autoafirmando, que estamos teniendo prácticas que tienen un sentido para lo que queremos ser en el futuro como profesionales, etc.

Entonces, una cosa es educar para la incertidumbre, otra cosa es colocar al educando en una incertidumbre permanente. Cuidado con la incertidumbre que vulnera de una manera terrible la seguridad. Todo esto requiere más estudios, ¿no? ¿Qué quiere decir?, ¿que para que sea certidumbre pedagógica tengo que soltar de vez en cuando alguna certeza?, esa es la discusión. Pero si yo tengo un espacio de convivencia, ese espacio que teníamos en el grupo informal cuando la universidad no nos daba ese espacio, era un espacio de certidumbre, el nuestro. Yo estuve también en un grupo y aprendí mucho más en el grupo que con el profesor (con el texto sí, pero con

el profesor seguro, y con la institución, seguro). Pero era mi espacio. Imagínense que los chicos se están quedando sin espacios en la calle, se están quedando sin espacios en la vida cotidiana en el hogar, y encima no les damos espacio acá adentro, bueno, ¿qué queremos? Eso pasa mucho con la secundaria, toda la escuela secundaria es terrible en ese sentido.

Este punto tiene que ver con aquello del conflicto, que es un tema importantísimo. ¿Qué significa el conflicto? Hay muchas maneras de interpretarlo. Yo he conocido gente que dice "mi tarea como educador es provocar el conflicto en el estudiante, porque de esa manera aprende". Bueno, bien, "¿cuál conflicto?" le pregunto yo, "y bueno, que él analice críticamente su vida y se desestructure, y que se dé cuenta de que ha tenido una serie de conductas equivocadas, y que..." Ajá, ese es un conflicto. Y entonces tengo ejemplos fuertes, un ejemplo personal: un grupo que teníamos a razón de 8 horas diarias, que luego a la noche eran más horas, porque había que seguir estudiando, y a veces eran 12 horas, durante 5 semanas. Lo primero que hacíamos (a mí me tocaba iniciar eso), era lo que llamábamos "construir el grupo", porque si vas a estar trabajando con 20 personas 8 a 10 horas diarias, o doce horas diarias, y no se construye un grupo, a la semana se están matando. Construíamos el grupo, eso funcionó 3 o 4 años.

Un buen día a alguien se le ocurrió en la segunda semana traer a una persona que trabajaba con un sistema, según él, de conflictos. Con un método de conflictos. Apareció este buen señor, y destruyó el grupo para siempre; las tres semanas siguientes fueron un infierno. Empezó poniendo a la gente en un círculo y a decirle "a ver fulano, ¿qué te cae mal de sutano?", y así todos esos juegos horrorosos en ese plan ¿no? Era gente de Centroamérica que estaba muy convulsionada con los sandinistas en ese tiempo, había gente de Nicaragua, de Panamá, de Panamá venía mucha gente a pelear en Nicaragua contra los nicaragüenses, bueno, eso era una ensalada, y habíamos hecho una convivencia con toda esa dificultad; se destruyó todo.

Entonces, una cosa es el conflicto planteado en esos términos, y otra cosa es el conflicto cognitivo, donde yo tengo algo que no resuelvo, entonces busco el elemento para resolverlo y voy viendo que mis hipótesis anteriores no me funcionaron y que..., bien, fantástico, pero no me confunda usted conflicto cognitivo con conflictuar a alguien y dejarlo marcado para toda la vida. Eso no es aprendizaje, eso es una puñalada. Entonces, este juego tiene que ver con la incertidumbre; si yo creo un espacio donde puedo construir un grupo y donde el conflicto se da en cuanto a que vamos enfrentando problemas que solucionamos juntos, y no en cuanto a que nos matamos con ironías o nos despellejamos unos a otros, entonces bienvenido conflicto, pero en esos términos.

Planteamos entonces que una cosa es el conflicto cognitivo y otra cosa es el conflicto vivencial. Yo he escuchado a gente que dice "mi tarea es meterme en la conciencia del otro, desbaratar el umbral, y hacer que aprenda que toda su vida ha estado equivocada, y que se concientice", "y, mirá, esa será tu tarea, pero no es la mía". Hay mucha gente que está en ésa todavía; no hay cosa peor que un predicador que se disfraza de educador. Lo peor que nos puede pasar es tener un predicador que dice ser un educador. "¿Ud., quiere ser

predicador? predique lo que le da la gana, pero no diga que es educador". Y cuando yo digo que gracias a mí el otro va a tomar conciencia, eso es un acto de soberbia demasiado grande. Demasiado grande.

Bueno, ¿a dónde va todo esto? Aunque para nosotros, con todo respeto a papá Sartre, la mirada puede ser el infierno, también puede ser otra cosa. No vamos a poner contraposiciones, pero la mirada puede ser serena, puede estar ligada al goce, al entendimiento, puede estar ligada a la picardía, en el buen sentido, puede estar ligada a la alegría. Es decir, que en un espacio de certidumbre pedagógico, sin duda se puede abrir camino a otra mirada, la mirada precisamente que tiene que ver con el hecho de sentir que uno está trabajando, aportando, en esta tarea de construirse. Y esto no lo digo como puro idealismo, no, no.

Es muy simple, ustedes comparen una clase donde la persona que está parada delante de ustedes está irradiando tensión a una clase donde la persona parada delante de ustedes está irradiando serenidad. Compárenla, y compárense a ustedes mismos. El desgaste que produce una persona tensa adelante, que les produce a todos, porque no es que él solo se esté desgastando, tiene que ver con lo que estoy diciendo. El hecho de estar relajado, de estar trabajando, prestando atención, y de repente si uno se quiere distraer se distrae porque al final vamos avanzando, es muy distinto, y eso los chicos lo sienten, desde la puerta lo husmean, lo pescan desde la puerta. No estoy diciendo la inseguridad, porque uno cuando recién empieza tiene su inseguridad. Pero instalar frente al aula una persona con una mirada de éstas del Infierno es proyectar el Infierno como una mancha de aceite al resto del grupo. Eso es real. Tampoco estoy señalando a nadie ni estoy diciendo que la gente se tiene que ir, etc. Pero sí estoy diciendo que eso es real, y que sucede en todos lados, incluida nuestra universidad.

Si una práctica de aprendizaje significa una pérdida de tiempo, significa algo que yo introduje porque no sabía cómo llenarlo, estoy perdiendo una preciosa oportunidad para la construcción de esa gente que está conmigo. Si una práctica de aprendizaje, aunque sea en un detalle no inmenso, sino en resolver un problema, deja un logro, deja un verse a uno mismo con cierta satisfacción, hemos dado un paso enorme. Ojo, no hay que hacerle creer al otro que es un genio, no, no. Simplemente vamos en pequeños logros. Termino con esto, uno de los mejores elogios que me han hecho a mí, lo digo en todas las letras, es lo que estamos haciendo, igual que con ustedes, en la carrera de Educación en la Escuela Superior de Formación Docente con la cátedra de Pedagogía. Los chicos están haciendo textos paralelos.

La comunicación: tendencias

La primera pregunta, frente a un tema como el que nos ocupa, es así:

¿Qué hemos entendido por comunicación en el ámbito de la educación?

Revisaremos algunas tendencias para situarnos luego en los posibles aportes de lo comunicacional a la transformación educativa.

Una primera concepción: la comunicación como control. Un aula funciona bien cuando todo está sujeto a la mirada del docente y de la institución. Lo comunicacional se inscribe así en el arte de la guerra, al que aludía en sus tiempos Clausewich, cuando definía la manera de lograr el control de un campo de batalla. Retomo sus palabras:

"Con la palabra 'información' señalamos todo el conocimiento que poseemos del enemigo y su territorio; de hecho es, por lo tanto, el fundamento de todos nuestros planes y acciones."

A nadie se le ocurría entonces (comienzos del siglo XIX) ligar ese "conocimiento" a las etapas de desarrollo del enemigo y a sus posibles necesidades psicológicas. El conocimiento era de sus desplazamientos, de sus maniobras, de su equipamiento.

¿Estamos forzando una relación? De ninguna manera. La institución centrada en el educador, en su mirada, nace del intento de reducir cualquier salida, cualquier desborde en el aula. Por ello los bancos en hilera, la tarima que permite verlo todo desde lo alto, la reducción al silencio y el sistema de sanciones destinado a golpear donde corresponde para lograr ese modo empobrecido de comunicarse.

No estoy hablando de algo demasiado lejano en el tiempo. Si bien la más terrible imagen de todo esto fue recogida por Michel Foucault en su obra *Vigilar y castigar*, en la que analiza la institución escolar tal como fue diseñada y vivida en el siglo XVIII, dentro de lo que estipulaba el modelo panóptico de Jeremías Bentham, sus manifestaciones no han terminado de desaparecer en nuestros días.

Un esquema comunicacional de ese tipo tiene, como todos, una concepción básica de quién es el educador y quién el estudiante. La caracterización de la infancia como algo terrible, como el espacio donde puede avanzar el mal, como los años en que la naturaleza inclina al desorden y al delirio, no está muy lejos del presente. Había que enderezar al niño y para ello los caminos de la violencia estaban abiertos. La exigencia era terrible: reducir al máximo la comunicación y dejar todo en manos del controlador.

Soy duro en esta caracterización, pero insisto en que en nuestros días perviven muchas manifestaciones de ese modelo comunicacional perverso, centrado en una tendencia a reducir las manifestaciones de los seres involucrados en el acto educativo.

Una segunda tendencia de lo que la educación reclama de lo comunicacional está dada en el maestro-actor. De esa manera me educaron a mí cuando estudié para esta tarea que no he abandonado en toda mi vida.

Con una mezcla de elementos venidos del teatro y de la antigua retórica, el docente tenía como función precisamente la de volver el aula una función en la

cual sólo él contaba. Cómo pararse bien, cómo impostar la voz, cómo manejar los ademanes, cómo desplazarse, cómo dar algún golpe de efecto para conmover al espectador (y subrayo esta última palabra), eran algunos de los requerimientos para lograr, también de esa manera, un control del aula.

No nos llamemos a engaño: si bien nadie desconoce el relativo valor de algunos recursos para atraer la atención, cuando se los exagera vienen a cumplir la misma función de la mirada escalpelo del sistema panóptico. Lo que varía aquí es el desplazamiento de la otra mirada: ya los ojos no están centrados en la nuca del compañero, sino en ese actor que ocupa toda la escena.

Tampoco este esquema ha terminado de desaparecer. Por el contrario, florece en muchos espacios educativos. Y lo hace porque hay seres para los cuales la vida es un escenario en el que les toca cumplir una actuación lo más espectacular posible. Mantener fascinado a un auditorio inmóvil puede ser algo interesante por algunos minutos, pero cuando ello se torna enfermizo, cuando todo está hecho para exaltar al protagonista, caemos en un vacío comunicacional tan terrible como el anterior.

Una tercera tendencia es la del educador como tecnólogo. Cuando cundía en nuestros países la tecnología educativa, su base comunicacional estaba dada por el esquema emisor-mensaje-receptor que tanto éxito tuvo en instituciones educativas formales y no formales. Se trata de una propuesta que centra todo, otra vez, en el emisor y tiene como paradigma a los grandes medios de difusión masiva y a la publicidad y la propaganda.

Ese modelo acentuó el poder de comunicación de la fase emisora y ello llevó a una creencia en la capacidad de los mensajes para transformar conductas y para orientar la vida de la gente. Esto, transportado al aula, significa que todo lo puede prever y controlar (¡otra vez!) el emisor-educador, tanto desde los estímulos adecuados como de una planificación de los mensajes a ofrecer.

Como hemos indicado en otro texto, el esquema lleva a:

- un condicionamiento (o al menos intento) de las respuestas verbales y conductuales de los receptores
- una división entre el que sabe y el que no sabe
- una descalificación del saber de los receptores
- una descalificación de las capacidades prácticas, de la cultura
- un protagonismo de la institución y de sus representantes
- un despilfarro de capacidades (uno solo actúa, es dinámico; los otros escuchan y "aprenden", nada tienen que aportar)
- una excesiva confianza en el poder de los mensajes (con una campaña o un discurso, una lección, se pretende cambiar la vida ajena).

No es éste el espacio para hacer un análisis más a fondo del esquema, pero nos interesa subrayar que su rápida difusión correspondió no a un milagro científico o conceptual, sino a que las aulas y la sociedad en general estaban, y están en gran medida, conformadas de esa manera. Me refiero a la emisión

privilegiada, al poder de detentar la palabra y el significado de los discursos. Precisamente en esa tendencia se alzan el educador y la institución como emisores privilegiados.

De la mano del esquema, como consecuencia necesaria de su lógica interna, llegó a la educación una cuarta manera de concebir lo comunicacional: el uso de medios. Hemos repetido frente a muchos foros como éste lo siguiente: durante más de una década, me refiero a los 60, el Tercer Mundo compró tecnologías audiovisuales para la enseñanza en una proporción mayor que las adquisiciones realizadas por los países industrializados.

La apuesta a la transformación de la enseñanza por esos medios significó todo un acto de fe y, sobre todo, una inversión muy elevada. Conocemos el destino de ese gasto: la educación no cambió y los equipos se quedaron en un uso precario o bien discontinuado. La compra no vino acompañada de una capacitación para sacar el mayor provecho al medio.

No hablo de esto por noticias. Me tocó analizar, a fines de los 70, las filminas producidas por el ILCE, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, y pude comprobar que muchos materiales hechos para alimentar a escala de la región los equipos comprados con fines educativos no tomaban en cuenta las mínimas condiciones de percepción de los estudiantes. Por supuesto que no intento generalizar, pero ello mostraba de qué manera se produjo la apropiación de las posibilidades de esos medios.

También de la mano de esas tendencias aparecen las incorporaciones más o menos masivas de televisores y de computadoras. Ahora se nos viene encima el educador en el ciberespacio, con todas las salidas hacia las redes y las comunicaciones interactivas. Esta quinta posibilidad, muy presente en nuestro medio, se abre, sobre todo por las computadoras, hacia un universo de vértigo por sus posibilidades. Pero nos queda siempre en pie la pregunta por la apropiación de tan rico recurso para sacarle todo el provecho desde el punto de vista educativo.

No podemos cerrar este rápido pantallazo de las relaciones comunicación educación sin tocar lo que llamó y llama a nuestras puertas desde el campo de la educación no formal. Me refiero al intento de horizontalizar las interacciones, de romper el esquema del emisor privilegiado para dar lugar a la palabra y la relación de todos con todos.

El recurso más difundido en este sentido es el del taller. Usamos el término ya con mucha soltura y nos preguntamos, frente a cualquier curso, si se lo organizará a la manera de un espacio en que todos trabajen y aporten lo suyo. El taller ha sido definido como un camino a la democratización, a la ruptura del poder, a la cooperación y a la construcción grupal de conocimientos y de sentido.

Nadie discute las posibilidades de esa manera de comunicar y de organizar el aula. La pregunta pasa por su concreción en la práctica. He narrado también en muchos ámbitos lo siguiente: tengo un amigo colombiano, Fernando López, que viene trabajando desde hace más de 20 años en educación popular. En

una oportunidad, sin previo aviso, me dijo lo siguiente: "el peor enemigo de la educación popular es el taller". No podía creer lo que escuchaba. La aclaración: es que casi nadie lo sabe coordinar.

Lo que Fernando cuestionaba era la eficacia educativa del taller, sus resultados en aprendizaje y en avance sobre determinados temas. Y no por desconocer sus posibilidades, sino por la poca cantidad de personas que pudieran llevar ese recurso a buen término. Por eso ha estado tan ligado al taller el recurso de las dinámicas. Cuando me veo obligado a afirmar: "hagamos una dinámica que la gente se está durmiendo" estoy reconociendo el fracaso de un proyecto educativo, por muy basado que esté en ideales de democratización. La relación, si tiene una tensión interna, no necesita de esas salidas para retomar la atención. Y no descarto sin más ese instrumento, pero necesitamos situarlo en sus justos límites.

¿Transformar o transformarnos?

Bien, hecho este recorrido pareciera que no se salva demasiado, al menos desde el enfoque utilizado. Pero no es así, de ningún modo. Hemos tratado de identificar algunas maneras de concebir lo comunicacional y no podemos dejar de añadir que la realidad es mucho más rica que determinadas corrientes. Las relaciones en el aula y en la institución han correspondido siempre a seres humanos con sensibilidades e iniciativas que han llevado a concretar experiencias preciosas.

De otra manera: el ser humano es mucho más rico que cualquier propuesta social o científica y la trama de la comunicación se entreteje a menudo más allá de las recomendaciones de quienes se dedican a pensar estos temas. No rechazo los aportes de la ciencia y de la tecnología en el campo educativo, tampoco generalizo ninguna de mis afirmaciones anteriores en relación con las tendencias, pero no puedo dejar de reconocer que el tejido de lo educativo tiene toda la riqueza y la complejidad de lo que el ser humano instituye y sostiene con sus interacciones.

Y es precisamente a partir del reconocimiento de tal riqueza y complejidad que retomamos ahora el tema que nos convoca: comunicación y transformación educativa. Al parecer todavía no lo hemos tocado. Sin embargo, estamos centrados en él desde el comienzo. Porque muchas de las líneas analizadas surgieron en su tiempo como alternativas para la transformación educativa.

Detengámonos en la expresión transformación educativa. Cuando la releo o la escucho me recuerda otra: construcción de conocimientos. Ambas tienen una peculiaridad: su alto grado de despersonalización. ¿Qué quiero decir cuando me refiero a la necesidad de construir conocimientos? Hablo en ese caso de un ser humano y de alguien que está realizando dicha producción. Al respecto hemos escrito:

Es parte ya de la jerga de la escuela la expresión construcción de conocimientos. No me interesa discutirla, pero sí centrar el

análisis en sus alcances. No se construyen conocimientos como quien está haciendo un edificio o algo fuera de sí mismo. Uno construye precisamente en sí mismo. Por lo tanto, en el terreno de la educación, construir es construirse. Y uno se construye no sólo a través de conocimientos. Lo hace por el arte, por el juego con el propio cuerpo, por las interacciones, por los encuentros con los otros seres. Uno aprende cuando se construye a sí mismo, cuando adquiere competencias que le permiten apropiarse de sus posibilidades y de las que le ofrecen la cultura y el mundo en general.

¿No nos sucederá lo mismo con transformación educativa? ¿No será que transformar es, en primer lugar, transformarse? Si aceptamos este punto de partida, nos toca pensar de qué manera lo comunicacional puede ser útil para lograr esa transformación de uno mismo sobre la cual, o a partir de la cual mejor, se podrá lograr alguna innovación de la educación.

¿Qué aportaron las tendencias analizadas a ese transformarse? Pareciera que no podemos pedirle mayores milagros a los viejos recursos de control, a la celebración del actor, al papel de emisor privilegiado, a la magia de los medios audiovisuales, a las dinámicas, al recurso del taller, al del televisor e incluso al de la computadora. ¿Qué nos queda? Todo un universo que intentaré analizar a continuación.

Apropiarse del pasado

Para transformar la educación a partir de mi transformación (y la entiendo en sentido individual e institucional, es decir, del docente y del establecimiento en el cual trabaja) necesito una buena comunicación con mi pasado. Ella no se logra negándome en todo lo que he hecho, ni descalificando, ni ignorando mi experiencia, ni mis anteriores conocimientos.

Muchas propuestas de transformación se alzan sobre las cenizas de todo lo anterior, como si la historia de un ser o de una institución hubieran sido una cadena de errores cuando no de desaciertos. No definiendo, por supuesto, lo indefendible. Transformar implica ir más allá de lo vivido y hecho, pero si planteamos que todo intento de innovación significa una destrucción de la propia historia, no podremos llegar demasiado lejos.

Una buena comunicación con el propio pasado significa la revalorización de la historia personal e institucional, reconocerse en la memoria de las acciones individuales y grupales, en lo experimentado y acumulado no sólo en la transferencia de conocimientos, sino también en las vivencias cotidianas, en ese transformarse en la interacción.

La memoria personal e institucional no es algo que se dé naturalmente. Se trata de construirlas y de dar oportunidades para su construcción. A menudo nuestros establecimientos avanzan como si no tuvieran pasado, como si toda la historia no sirviera para nada a la hora de tomar decisiones o de proyectar

futuro. Hablamos en ese sentido de un terrible despilfarro de la memoria, de la propia historia.

Una buena comunicación con el pasado, con lo que se ha venido siendo, es el punto de partida para el autorreconocimiento, para la propia valoración. No puedo pedirle a nadie grandes empresas si previamente le he dicho que toda su vida, personal e institucional, no sirvió para nada.

Y no buscamos con esto hacer la celebración de todo lo hecho y vivido. Necesitamos de la crítica, pero en el horizonte de la revalorización y del reconocimiento.

El presente con el otro

La transformación educativa, en tanto manera de transformarse, necesita de una buena comunicación con el presente. Y mi presente, el de cada uno de nosotros, es siempre entre seres humanos, entre otros con los cuales interactúo.

Hemos cultivado durante demasiado tiempo en nuestros establecimientos educativos la fragmentación y la soledad. El hecho de que algunas personas estén más o menos cercanas a diario, no significa que constituyan una comunidad humana. Utilizo este último término en el hermoso sentido de lo que es común, de lo que se comparte, de lo que florece en la interacción. Puedo estar parado frente a un grupo de alumnos y no llegar a constituir jamás una comunidad. Lo mismo sucede en la relación institucional.

Los grupos no nacen por generación espontánea. Son siempre el resultado de largos procesos, de marchas y de contramarchas, en las cuales juegan factores personales y, muy a menudo, de la institución toda y de su contexto local y nacional. La construcción de la comunidad grupal es el primer compromiso de un educador en su aula y de una conducción institucional.

La buena comunicación con el presente se puede expresar a través de estas palabras de Simón Rodríguez: "Estamos en el mundo para entreatayudarnos y no para entredestruirnos".

En esa tarea se juegan los cimientos de cualquier transformación educativa. Imposible avanzar en ella si no se construye con los demás, si no se vive con intensidad este mundo nuestro, tan variado y complejo.

Proyectarnos

La transformación educativa, en tanto manera de transformarse, necesita de una buena comunicación con el futuro. ¿Puede uno comunicarse con lo que todavía no existe? Sí, ¡y de qué modo!

Aún cuando el futuro no haya llegado está ahí, como un espacio abierto o como un peso que comienza a sentir uno sobre los hombros.

El futuro pesa sobre el presente cuando se convierte en una amenaza, cuando lo siento venir como quien ve avanzar hacia sí una avalancha incontenible. Pesa cuando lo tengo pegado a mis días como un muro que no puedo distanciar, como en el caso de quien no puede reunir hoy lo que necesitará para comer mañana o para educar y vestir a sus hijos. Pesa cuando lo gobierna la incertidumbre, cuando se desatan desde él alternativas que nadie podría gobernar, y mucho menos un individuo o una institución. Pesa cuando pierde la transparencia y la luminosidad de los primeros sueños para convertirse en un denso pozo de pesadillas.

No exagero con esas líneas. El cine nos viene acostumbrando a una secuencia de horrores en los futuros convertidos en espacios en los cuales se sobrevivirá a fuerza de destruir a los demás, a fuerza de violencia y de astucias para salvarse. No sólo se ha complicado el presente en nuestro tiempo, con él se ha complicado cada vez más el futuro.

Una buena comunicación con el mañana supone la reducción hasta donde sea posible de las incertidumbres. Si planteo una transformación incierta, por ideal que resulte, si no ofrezco alternativas para lograrla, si encima vengo de una descalificación de todo lo hecho y de todo el presente, no puedo pretender una buena comunicación con el porvenir.

La comunicación con el futuro se construye también palmo a palmo, en las relaciones, en la necesaria información, en la interacción, en la proyección de lo posible y de lo razonable, en la serenidad, en la confianza.

Todo futuro es en primer lugar un acto de fe, pero a ello debemos añadir una labor constante de conocimiento y de evaluación de cada uno de los pasos que se van dando en determinada dirección.

La necesidad de proyectarse como individuo y como institución es indiscutible, pero para hacerla real nos toca trabajar mucho en los cimientos del futuro.

Comunicación y medios

Afirmamos, entonces, que una buena comunicación con el pasado, con el presente y con el futuro (pasado, presente y futuro nuestros, de cada uno de nosotros) es la condición básica de cualquier intento de transformación educativa. Cuando alguna de esas líneas falla, cuando pretendemos construir sobre campos arrasados por la crítica, sobre relaciones empobrecidas con el otro, con un porvenir colmado de nubarrones, sin las mínimas orientaciones para proyectarnos, la transformación tiende a convertirse en un juego de palabras, en un hacer como que cambiamos para dejar todo como antes o peor que antes.

Y no hay tecnología ni recurso comunicacional alguno que pueda llenar tales fracturas. Porque las tendencias que detallamos en la primera parte de esta charla sólo adquieren algún sentido cuando se apoyan en una apropiación de la propia historia y en una autovaloración, en la riqueza de las interacciones, en el interaprendizaje, en la proyección segura hacia el mañana.

Es ésa la comunicación de fundamento. Lo demás, técnicas actorales, recursos audiovisuales, equipos de última generación, redes y mundos virtuales, son sólo medios.

Necesitamos comprender a fondo que el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta sus entrañas en la comunicación.

Cuando hago esta propuesta en torno a una comunicación que nos permita el autorreconocimiento, la interacción y la proyección, me sitúo de lleno en las críticas que se vienen haciendo en nuestro tiempo al intento de centrar transformaciones en el juego de las innovaciones tecnológicas o en la creencia, tan corriente, de que estar más informado es estar transformado.

Ningún intento, con esa última afirmación, de descalificar la necesidad de actualizar contenidos. Pero si a ellos no sumamos un trabajo directo con nuestra condición humana, difícilmente podamos llenar los vacíos de autovaloración, de interacción y de proyección con los mejores aportes de la ciencia.

No estoy tan seguro, a la luz de estas reflexiones, que la transformación se logre con un aceleramiento de la apropiación de conocimientos. El desafío es acompañar ese necesario proceso con un enriquecimiento de las relaciones, con una construcción de uno mismo y del otro.

Y no valen para ello los apresuramientos ni los atajos. Construirse y construir tienen como base el respeto por uno mismo y por los demás. Esto no se improvisa, ni se predica, ni se desarrolla a través de algún taller. Es el fruto de una constante e intensa relación con uno mismo, expresada en documentos, en materiales en los cuales leerse, en reflexiones sobre modos de actuar y de percibir, y también de una intensa relación con los demás, expresada en espacios en los que uno puede hacer un constante ejercicio de confianza, de fe en la palabra y en las intenciones del otro.

Si la educación está a la base de nuestra humanización, si mediante ella pasamos de una bullente atmósfera de sensaciones al lenguaje articulado, a la caricia, a la mirada, al sentido y a la cultura, y si el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional, en tanto somos seres de relación, siempre entre y con los otros, no podemos soñar con transformaciones educativas sin jugar hasta las entrañas nuestra necesidad y capacidad de comunicarnos.

Cuido los términos: utilizo sinsentido con todo el cuidado del mundo, pero no dejo de hacerlo. Me aparto de quienes se fundan en una “petición de sentido”, de quienes juzgan desde afuera y rechazan sin más cualquier sentido que no entre en sus calificaciones y generalizaciones. Por ejemplo: “el rock no tiene sentido, no sé que le ven, qué sienten con eso”. Esa música es un referente constante de los jóvenes y encierra un inmenso abanico de sentidos y sinsentidos. Volveremos luego sobre ello, a fin de aclarar los alcances del sinsentido en educación.

La prédica en torno a los jóvenes va acompañada del juego idealización-abandono. Por un lado aquéllos aparecen como el ideal de toda la sociedad. Así, la vejez es presentada como lo que es necesario ocultar o evitar. Tenemos en la pantalla rostros de ancianos que aparentan una juventud eterna. Todo se mueve bajo el signo de ser joven. Y, a la vez, el abandono es una constante en nuestra sociedad.

Entiendo abandono como el dejar librado a alguien a sus propias fuerzas cuando las mismas no son suficientes, cuando apenas si se están afirmando, cuando más necesita del amparo social, familiar, institucional. Entiendo abandono en el sentido de no ofrecer certidumbres, de dejar a alguien con pocas o nulas defensas en un océano de incertidumbre social, sea por razones económicas o por razones psicológicas. Entiendo abandono en el sentido de no ofrecer alternativas para construirse, de abrir caminos a la autodestrucción o a la pobre construcción, como por ejemplo a la falta de hábitos de esfuerzo y las aspiraciones de logro.

No intento generalizaciones, pero a la edad de 18 años sobreviene una segunda crisis en lo que todavía continúa siendo la adolescencia, ligada al enfrentamiento con espacios que anuncian el tránsito a las exigencias de un mundo de adultos cada vez más complejo. Tampoco intento afirmar que todos quienes llegan al primer semestre de la Facultad de Educación Elemental y Especial están inmersos en el abandono y en la incertidumbre. Pero no puedo desentenderme del contexto en que esas jóvenes se mueven.

Primera cuestión:

Enseñamos pedagogía, es decir, algo clave para dar sentido a la tarea de educar a seres que requieren del apoyo de los docentes en particular y de la institución toda, frente a las asechanzas del abandono, el sinsentido y la incertidumbre.

La universidad

Primer año, primer semestre... Estamos en una institución universitaria con todas sus contradicciones, virtudes y defectos. Y frente a una constante crítica: los jóvenes de primer ingreso no tienen las capacidades mínimas para el estudio, no son capaces de seguir ni de producir textos, vienen de una sociedad de la imagen, carecen de técnicas y de autodisciplina.

Las culpas se van echando siempre hacia atrás: la mala formación de la secundaria, de la primaria, la familia. Esos jóvenes (esas jóvenes en el caso de la Facultad de Educación Elemental y Especial) son nuestra realidad, no tenemos otra. Ante ella caben alternativas como: la exclusión, el paternalismo, el acompañamiento.

Entiendo exclusión en el sentido de crear formas de relación que provocan el abandono de los estudiantes, la deserción. La exclusión se practica de muchas maneras y entran en ella cuestiones académicas y hasta administrativas. En el terreno de la enseñanza universitaria se tiende a excluir a un estudiante cuando se le ponen por delante muros conceptuales, terminológicos y metodológicos. No rechazo conceptos, terminologías, ni métodos. Pero todos y cada uno de ellos tienen sentido cuando se convierten en peldaños y no en muros, cuando han sido establecidos los necesarios puentes hacia ellos y no se ha forzado a asimilarlos como abismos interiores que nadie podrá salvar.

Si se aprende de lo cercano a lo lejano, de la experiencia y la capacidad actual hacia los nuevos conceptos y métodos de trabajo, la exclusión sobreviene cuando no hay puente alguno entre lo que se es, se sabe y se significa y la oferta de determinada disciplina. Utilizo el término puente precisamente porque muchos docentes ganan fama de puente roto, debido a que no dejan pasar a nadie. Puente también como tiempo de desarrollo, como proceso.

La mayor deserción en la Universidad Nacional de Cuyo se produce en los dos primeros años de las diferentes carreras, y las causas no pueden ser sólo externas (económicas, por ejemplo). También toca asumir la responsabilidad por los sistemas de exclusión que a menudo constituyen maneras deshumanizadas y traumáticas de dirigirse a un joven.

El extremo contrario es el del paternalismo: ninguna exigencia, ningún esfuerzo, vamos haciendo como que te enseñamos y como que aprendes. Las materias light suelen abundar y los jóvenes se dan cuenta rápidamente de cómo moverse en ellas. Caben en esto las actitudes de complicidad, en el sentido de no exigir nada, de dejar a los estudiantes tal como llegaron, de abrirles el camino para que sigan siendo lo que son, como si la educación no estuviera comprometida con cambios, como si nos cupiera la responsabilidad de acompañar transformaciones.

No se puede enseñar pedagogía en alguno de esos dos extremos. Queda como alternativa el acompañamiento, entendido como el partir de lo cercano a lo lejano, desde lo que cada uno trae y ha atesorado hacia los conceptos y metodologías necesarios como para comprender la práctica educativa y actuar dentro de ella.

Segunda reflexión:

Los esquemas de exclusión y de paternalismo son ambos una forma de sinsentido, porque provocan deserción o conducen a un juego de complicidades destinadas a deteriorar los procesos de

maduración en el trabajo universitario. El acompañamiento significa una aproximación a lo que alguien trae consigo para apoyarlo en la apropiación de lo que la disciplina en cuestión propone.

La autoafirmación

Puesto que trabajamos con jóvenes, la primera aspiración es a que se afirmen en sus maneras de aprender, de reflexionar y de expresarse. Un proceso semejante es imposible si se parte de una descalificación de las maravillosas potencialidades de cualquier joven.

Escribimos en una oportunidad:

No se puede aprender de alguien en quien no se cree.

Añadimos ahora:

No se puede enseñar a alguien en quien no se cree.

La educación tiene como base la confianza, el reconocimiento de lo que el otro es y puede dar de sí.

Los sistemas de exclusión y de paternalismo dejan en el camino a seres endebles, golpeados o dependientes de estímulos más o menos gozosos. Uno se afirma interactuando y construyendo, y ello requiere de una tarea cotidiana ligada a los puentes y al acompañamiento.

Una propuesta fracasa cuando saca a la sociedad a gente incapaz de hilvanar con alguna coherencia el discurso verbal, incapaz de expresarse con fluidez y seguridad, incapaz de exponer sus ideas y de volver sobre ellas para enriquecerlas o criticarlas. El trabajo educativo no se cierra en la repetición de algunas respuestas esperadas sino en la capacidad de expresar aquello que se ha construido. Sin expresión no hay sentido final de la educación.

Tercera reflexión:

Una pedagogía (y una institución) que no fomente la seguridad, la autoafirmación, está lanzando hacia el futuro a seres que no fomentarán la seguridad ni la autoafirmación.

Y una cuarta:

Como educadores, como coordinadores de la enseñanza de la Pedagogía a los jóvenes de primer ingreso a la Facultad de Educación Elemental y Especial, nos cabe la responsabilidad de sembrar recursos para leer y promover el sentido, con la plena conciencia de la presencia constante y para siempre del

insentido en cualquier institución, cualquier educador, cualquier estudiante y cualquier discurso y medio.

La mediación pedagógica

En este tender puentes, en este partir de lo cercano a lo lejano, en este hacernos cargo del sentido del acto educativo, hemos propuesto con Francisco Gutiérrez Pérez el concepto de mediación pedagógica.

¿Por qué esa expresión? Conviene detenernos en el concepto de mediación. Un ejemplo estremecedor de su alcance aparece en la película *2001, odisea del espacio*, de Kubrick. En las primeras secuencias un primate descubre (con la intervención de algo llegado del cielo) que puede golpear con un hueso. Ello le da de inmediato dominio sobre los demás. Sin tránsito alguno la cámara salta desde ese paisaje primitivo a una estación interplanetaria. Aquel medio para un fin, el hueso como arma, abre el camino a todas las mediaciones que permiten llegar a una arquitectura que ya no pertenece a la ciencia ficción.

No hay cultura posible sin mediaciones, desde el lenguaje que en este momento utilizo, hasta el teclado de la computadora, pasando por absolutamente todo lo producido por el ser humano para vivir y comunicarse. No hay ser humano posible sin mediaciones.

No es el caso aquí abrir una clasificación. Digamos que existen instituciones con una enorme capacidad de mediar, como por ejemplo el Estado, las iglesias, la familia, la escuela, por mencionar las más universales. No deja de admirarme el hecho de que en menos de un siglo la sociedad haya pasado de alrededor de mil millones de seres a cinco mil, sin una destrucción generalizada de los códigos culturales básicos capaces de asegurar la convivencia. El poder de socialización de las instancias mediadoras es muy grande.

La sociedad destina de manera fundamental a la educación dos instituciones: la familia y la escuela. No dejamos de reconocer la presencia de otras, como las iglesias y los medios de comunicación social, pero nos interesa detenernos en aquéllas.

El papel de los padres como mediadores es universal: piénsese en la nutrición y en la adquisición del lenguaje, por mencionar sólo dos ejemplos. Mucho se ha investigado, escrito y denunciado, en torno a lo que sucede cuando esa instancia mediadora, por razones económicas, por causa de la guerra, por presiones sociales, se deteriora y no puede asumir su tarea.

Es la escuela, en sentido amplio (desde el jardín hasta la universidad) la que recibe el reconocimiento como instancia mediadora en el terreno educativo. Las críticas, que nunca terminan de pasar con relación a ella, nos ponen frente a una duda, la cual a menudo se vuelve acusación: ¿es siempre pedagógica esa mediación?

Podemos caracterizar ahora la expresión completa:

Entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje.

Con ello queremos significar, en primer lugar, que entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, puede haber mediaciones poco pedagógicas e incluso antipedagógicas, es decir, mediaciones que entorpecen y hasta frustran el aprendizaje, o bien se desentienden de él.

Y esas mediaciones contrarias al aprendizaje pueden aparecer en el plano de la institución en general (la disposición de los bancos en el sistema panóptico, la distribución del espacio, los ordenamientos destinados a negar la interacción y el trabajo en equipo...), en la manera de trabajar del educador (la despersonalización, la construcción de relaciones neuróticas, el poco conocimiento de los contenidos, el poco conocimiento de las mínimas reglas de juego de una comunicación pedagógica...), en los medios y materiales (la ausencia de otros recursos que no sean la palabra escrita u oral, o bien la presencia de textos escritos sin ningún puente hacia los conocimientos y experiencias del estudiante...).

Promover y acompañar el aprendizaje no es sencillo. Podemos acercarnos a una comprensión a través del concepto de umbral pedagógico. Utilizamos el término umbral para aludir a ese espacio situado a la entrada de algo. Pues bien, los seres humanos tenemos también nuestro umbral; hay quienes lo guardan celosamente, otros lo abren de par en par a cada relación. El juego con el umbral ha marcado dos tendencias extremas en pedagogía:

- Detrás del umbral no hay nada, todo viene desde afuera, mediante inyecciones de información y de propuestas de conducta; estamos frente a una pedagogía de la transmisión.
- Detrás del umbral está todo, nada puedo agregar a lo que el otro ya trae consigo o podrá desenvolver solo; estamos frente a una pedagogía del *laissez faire*.

La primera está enmarcada en la creencia en la tabla rasa, para nada cuentan la historia, la experiencia, la cultura y la iniciativa de los educandos. Por eso el umbral ajeno salta a cada instante en pedazos, se lo invade, se lo traspasa sin remordimiento alguno. Más aún: el umbral suele ser clausurado para que sólo salgan a través de él respuestas esperadas.

La segunda, llevada al extremo, culmina en una retirada de las instancias mediadoras, en un abandono a las propias fuerzas del aprendiz que todo deberá descubrirlo y crearlo sin el apoyo de nadie. Se toma tanta distancia del umbral que la mediación pedagógica se vuelve inútil.

No se promueve y acompaña el aprendizaje invadiendo a cada instante el umbral, trasponiéndolo o desbaratándolo. Tampoco dejando a la deriva al aprendiz.

La promoción y el acompañamiento del aprendizaje, es decir, la mediación pedagógica, significan un juego de cercanía sin invadir, y un juego de distancia sin abandonar. Hemos denominado a ese espacio donde se produce la mediación umbral pedagógico, y lo hemos caracterizado como algo delgado, como una suerte de línea de luz sobre la cual debiera moverse la institución, el educador y los medios y materiales.

En síntesis:

Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de cada educando de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismo.

Quinta reflexión:

En un primer año, primer semestre de la Facultad de Educación Elemental y Especial, a quienes estamos a cargo de Pedagogía como mediadores de futuros mediadores, nos cabe la responsabilidad de hacerles vivir el aprendizaje para que algún día sean capaces de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de cada educando de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismo.

El método

¿Cómo mediar pedagógicamente? En el terreno de la educación no se puede predicar la participación a golpes de discurso ni caer en aquel chiste oído en Colombia: un docente entra al aula mientras los chicos conversan llenos de vida y de alegría; se para frente a ellos y les grita: “silencio niños que los voy a motivar”.

De otra manera:

El sentido se practica, no se hace la prédica del mismo.

Veamos las claves del método:

1. El interaprendizaje: “Estamos en el mundo para entretayudarnos y no para entredestruirnos”, afirmaba Simón Rodríguez. Y de tamaña y preciosa afirmación derivó la siguiente: “todo aprendizaje es un interaprendizaje”. El método impulsa la comunicación y la interacción. Va desde lo individual a lo interpersonal y a lo grupal.
2. Los puentes: partimos siempre de lo cercano a lo lejano, hemos dicho. Y ello significa tomar al otro como punto de partida, a fin de construir

desde él, a fin de construir con él, a fin de permitirle su propia construcción. Los puentes buscan reducir en lo posible (en lo que a la responsabilidad de la institución y del educador concierne) la asechancia de la exclusión. Los puentes permiten avanzar desde lo que uno es a lo que puede ser, desde la experiencia propia a la ajena, desde las significaciones cristalizadas a la crítica y la construcción de otras alternativas.

3. La personalización: rescatamos para la educación el pleno valor de la relación entre personas, sea de educador a estudiante o entre los propios estudiantes. El sinsentido comienza a aflorar en este terreno cuando se avanza hacia la despersonalización. Y personalización no significa sólo estar cara a cara. Se personaliza también a la distancia, a través del discurso y de diferentes medios.
4. La comunicación: aparece como síntesis de todo lo anterior. Los educadores somos seres de comunicación, nuestra función es estar siempre frente a y entre los otros. No se aporta mucho al futuro de un ser de comunicación si se parte de distancias o de la incomunicación lisa y llana. Resultan fundamentales la comunicación con uno mismo, la comunicación con el educador, la comunicación con los otros estudiantes, la comunicación con los actores sociales del contexto, la comunicación con los materiales y las diferentes propuestas discursivas.
5. La expresión: es el fruto más precioso del hecho educativo. Cuando alguien se siente dueño de su discurso, cuando se goza en la creación oral o escrita, cuando puede seguir con soltura y firmeza el camino de las inferencias, ha madurado en el plano de la expresión. No hay ninguna manera de construir la propia capacidad expresiva sin expresarse. De salones vacíos de comunicación y de interacción no sale otra cosa que seres deslenguados.
6. El texto paralelo: con Francisco Gutiérrez Pérez propusimos (en *La mediación Pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*, de 1990) el concepto de texto paralelo como un documento que sirve de registro y acompañamiento del aprendizaje. La primera experiencia se vivió en las Universidades San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar, ambas de Guatemala. El recurso se utiliza ahora en otros países (Ecuador, sistema de educación a distancia del Secretariado Conjunto de Organizaciones de Iglesia; Costa Rica, textos para maestros de escuela primaria...) y ha servido de base para la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo, de la cual participan en la actualidad más de 400 docentes.

A partir de 1993, en la materia Pedagogía se viene utilizando este recurso con los estudiantes de primer ingreso. El propósito es el siguiente: lograr que los jóvenes se apropien del discurso verbal, a través del desarrollo de un material pautado mediante diferentes prácticas, que los llevan a involucrar su propia experiencia y existencia con el estudio de los conceptos y metodologías correspondientes a la

Pedagogía. Cada participante en el curso termina con un texto paralelo como muestra de su aprendizaje.

Lo más importante del recurso es que se produce lo siguiente: una misma propuesta (la de los docentes) da lugar a respuestas diferenciadas. De manera que no se apunta a la uniformidad del aprendizaje, sino a la construcción del propio texto, lo que implica la individualización del aprendizaje en el horizonte de la socialización, ya que el texto es escrito para ser leído por otros y además se incluyen en él prácticas grupales y propuestas de interacción.

El texto paralelo busca centrar la atención en la producción discursiva, en la afirmación a través de la expresión.

Estos seis elementos del método entroncan directamente con la pregunta por el sentido. No es lícito plantear este último en el plano del discurso del docente y seguir con prácticas de aprendizaje que orillan el sinsentido.

Sexta reflexión

La enseñanza de la Pedagogía requiere de una coherencia entre sus postulados y la manera en que suceden las cosas en el aula. No se puede predicar modos distintos de llevar la enseñanza y el aprendizaje para, en los hechos, mantener distancias y formas cristalizadas de traspaso de información.

Los contenidos

¿Qué proponer para armar un itinerario de temas en plazos tan breves como los que corresponden a un semestre? La cuenta es así: 36 módulos entre los meses de marzo a junio, con posibles (y siempre reales) interrupciones. Pero mantengamos esa cifra. ¿Qué poner en juego para dejar claros los alcances de la Pedagogía y, sobre todo, el valor de la misma para la futura práctica educativa?

Se nos abren varias alternativas, tal como hemos podido apreciarlo en el análisis de distintos programas de la materia en nuestro país:

1. Se reconstruye históricamente y el grueso del temario se organiza en torno a los grandes pedagogos y a los grandes momentos de la pedagogía. Se propone así el aprendizaje de lo dicho sobre la pedagogía.
2. Se reconstruyen escuelas, se apela también a la historia, se sigue el itinerario de distintas corrientes y se opta por alguna de ellas. La propuesta de aprendizaje continúa centrada en lo dicho sobre la Pedagogía.

3. Se trabajan algunos problemas de la educación, con la intención de hacer que los estudiantes tomen conciencia de ellos. En esto suelen pasar a primer plano los problemas económicos y las condicionantes sociales de la educación.
4. La mirada se dirige a la ciencia, con la intención de mostrar cómo son tratados los problemas del conocimiento, qué bases epistemológicas merece la Pedagogía. La propuesta se centra en la apropiación de conceptos del método científico y en la reflexión que a partir de ellos se pueda hacer de nuestro campo.
5. La mirada se desplaza hacia el cómo, la Pedagogía pasa a convertirse en un pórtico de la didáctica y pronto comienzan las superposiciones. La propuesta se centra en recomendaciones para la práctica, con el riesgo de la escasa reflexión sobre la misma.

Frente a estas líneas, que no descalificamos ni pretendemos juzgar, optamos por recuperar las consideraciones en torno al sentido y a las grandes instancias del hecho educativo. Los contenidos se organizan en torno a la pregunta por el sentido de la institución, del educador, del estudiante y de los medios y el discurso. No descartamos lo histórico, por lo que hacemos algunas alusiones a autores y escuelas, pero el eje de la propuesta pasa por la manera en que los estudiantes, a través de los temas indicados, pueden encontrar sentido a su práctica futura y sentido a las grandes instancias del hecho educativo.

Séptima reflexión:

Toda propuesta de contenidos de cualquier asignatura constituye siempre un recorte de un vasto océano de temas. Nuestro recorte se orienta por la búsqueda del sentido y la resistencia al sinsentido. No interesa tanto la extensión de los asuntos como la profundización de algunos, para sostener la opción por lo educativo desde la autoafirmación y la claridad de lo que significará ser educador.

Síntesis

Nuestra propuesta se sintetiza sobre la base de las reflexiones presentadas a lo largo de este texto:

- ⇒ Enseñamos pedagogía, es decir, algo clave para dar sentido a la tarea de educar, a seres acechados por el abandono, el sinsentido y la incertidumbre.
- ⇒ Los esquemas de exclusión y de paternalismo son ambos una forma de sinsentido, porque provocan deserción o conducen a un juego de complicidades destinadas a deteriorar los procesos de maduración en el trabajo universitario. El acompañamiento

significa una aproximación a lo que alguien trae consigo para apoyarlo en la apropiación de lo que la disciplina en cuestión propone.

- ⇒ Una pedagogía (y una institución) que no fomente la seguridad, la autoafirmación, está lanzando hacia el futuro a seres que no fomentarán la seguridad ni la autoafirmación.
- ⇒ Es imposible moverse en el espacio de la enseñanza de la pedagogía sin algún tipo de legitimación. Los “ismos” son legitimaciones precarias que buscan sostener maneras de relacionarse y de enseñar que poco y nada aportan a los estudiantes.
- ⇒ Como educadores, como coordinadores de la enseñanza de la Pedagogía a jóvenes de primer ingreso a la Facultad de Educación Elemental y Especial, nos cabe la responsabilidad de sembrar recursos para leer y promover el sentido, con la plena conciencia de la presencia constante del sinsentido en cualquier institución, cualquier educador, cualquier estudiante y cualquier discurso y medio.
- ⇒ En un primer año, primer semestre de la Facultad de Educación Elemental y Especial, a quienes estamos a cargo de Pedagogía como mediadores de futuros mediadores, nos cabe la responsabilidad de hacerles vivir el aprendizaje para que algún día sean capaces de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de cada educando de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismo.
- ⇒ La enseñanza de la Pedagogía requiere de una coherencia entre sus postulados y la manera en que suceden las cosas en el aula. No se puede predicar modos distintos de llevar la enseñanza y el aprendizaje para, en los hechos, mantener distancias y formas cristalizadas de traspaso de información.
- ⇒ Toda propuesta de contenidos de cualquier asignatura constituye siempre un recorte de un vasto océano de temas. Nuestro recorte se orienta por la búsqueda del sentido y la resistencia al sinsentido. No interesa tanto la extensión de los asuntos como la profundización de algunos, para sostener la opción por lo educativo desde la autoafirmación y la claridad de lo que significará ser educador.

Una pedagogía del sentido

¿Vale la pena colocarle un nombre a nuestra propuesta? La expresión corre el riesgo de ser demasiado ambiciosa, los vientos posmodernos nos alertan en torno a la generalización de sentidos y a las vez nos resistimos con todas

nuestras fuerzas al sinsentido en educación. Si bien es cierto que los viejos paradigmas no dejan de crujir, no por eso nos resignaremos jamás a andar a la deriva en el océano de la educación sujetos a algunos fragmentos del naufragio.

El fin de las utopías (si lo aceptáramos) ¿constituye el fin de toda utopía? O mejor: ¿no nos asiste el derecho a sostener una utopía pedagógica?

Parto de dos experiencias:

Me encontré hace unos meses, en Colombia, con un colega universitario. No nos veíamos hacía tiempo y hablamos de lo que cada quien hacía. Cuando le conté que estaba en ese país para dar una serie de conferencias, me preguntó: ¿Cómo así? Yo he llegado a la conclusión de que ya no hay nada que decir.

Conclusión semejante para alguien que año a año sigue trabajando con estudiantes es terrible, sobre todo por la posibilidad cierta de sembrar desazón, de desapasionar a los jóvenes, de pintar un futuro carente de la más mínima posibilidad de fructificar.

La segunda:

Un largo diálogo con tres educadores, también universitarios, que no cesaron durante todo el tiempo de maldecir su profesión y de quejarse de la juventud.

¿Es posible cultivar algo si uno maldice los campos? ¿Es posible trabajar odiando lo que se hace? Puesto que los educadores somos seres de comunicación, algo (o mucho) de ese odio se debe traslucir en las relaciones de esos colegas con sus estudiantes.

Una Pedagogía del Sentido como utopía pedagógica, entonces. Una Pedagogía empecinada en la esperanza y en la lucha (eterna, para siempre) con el sinsentido en cada una de las grandes instancias del hecho educativo. Una Pedagogía de ninguna manera ilusa, bien plantada sobre la realidad, pero a la vez de ningún modo envenenada de descalificaciones y de descreimientos. Una Pedagogía capaz de trabajar con lo que tenemos y no con lo que quisiéramos imponerle a la educación. Serena, entonces, no lanzada a destruir con la crítica para no construir nada sobre las ruinas. De ninguna manera acrítica, pero tampoco enferma de crítica paralizante, de descalificación en masa de todo lo existente. De ninguna manera acientífica, pero tampoco ahogada en conceptos que uno no aplicará jamás.

Una Pedagogía centrada en seres humanos y en el proceso de construir humanidad y de construirse.

Nuestra utopía es así de simple: humanizar la educación con lo más hermoso que ha dado el ser humano: su libertad, su comunicación, su capacidad de sentir al otro, su expresión, su reflexión sobre los hechos pasados y presentes, su capacidad de pensar futuro, su confianza, su alegría de vivir, su poesía

(que de las pedagogías despoetizadas, carentes de belleza en la expresión y en la relación nos libre Dios).

Una Pedagogía del Sentido, en suma, de nuestro sentido y el de los jóvenes estudiantes en esta materia de primer año, primer semestre de la Facultad de Educación Elemental y Especial, con alrededor de 500 estudiantes, la inmensa mayoría muchachas inmersas en una adolescencia que en nuestro tiempo no deja de prolongarse.

Daniel Prieto Castillo
Mendoza, Marzo de 1996