

La transformación de los contextos comunicativos: un desafío para la educación actual

Basaldúa Silva, Jorge

2015-03-09

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/406>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONTEXTOS COMUNICATIVOS: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL

Jorge Basaldúa Silva*

En la escuela leemos muchos textos que años —o meses— más tarde terminamos olvidando por completo. Infinidad de datos perdidos en nuestra memoria estaban comprendidos en los cientos de exámenes aprobados o reprobados que fuimos —o vamos— resolviendo en nuestra larga vida de estudiantes escolarizados. Más allá de la puerta del salón de clases el mundo se ensancha, se diversifica, crece a un ritmo tan acelerado que los programas de estudio no alcanzan nunca a ponerse al día sobre los temas que en la calle van cobrando relevancia. Los libros en la biblioteca, quizá cada vez menos consultados, se van haciendo viejos al lado de una pantalla de computadora conectada en red con todo el mundo. Y nosotros, confundidos ante tales acontecimientos, vamos buscando, sin saber muy bien por dónde, cómo debemos afrontar nuestra actividad educativa al final de este siglo, al principio del nuevo milenio.

Hacia esta búsqueda partimos con algunas otras inquietudes, vemos cómo los múltiples cambios en el contexto sociocultural ponen en entredicho la forma en que abordamos el trabajo educativo, la pertinencia temática propuesta en los programas, el lenguaje que usamos en el aula, el ritmo impuesto en las clases, la verticalidad del discurso escolar; llaman la atención sobre la “inapelable” palabra de los profesores, sobre el continuo silencio de los estudiantes; nos llevan a lamentar nuestros mutuos desencantos.

* Profesor de tiempo, Centro de Integración Universitaria, UIA-GC

Las fisuras de un discurso único

Jesús Martín Barbero desarrolla algunas ideas sobre el problema que representa para la institución educativa este proceso acelerado de transformación de nuestro entorno social y pone énfasis, sobre todo, en los cambios profundos que han sufrido los procesos comunicativos. Para él, un futuro que va tomando forma ya desde ahora y que apenas es balbuceado en los relatos de ciencia ficción se caracteriza por una compleja heterogeneidad que no se deja decir en las secuencias lineales que dicta la palabra impresa, y que remite a un aprendizaje fundado en la propia exploración que los jóvenes habitantes de este mundo tecnocultural hacen de la visión, la audición, el tacto o la velocidad.

La educación en América Latina, dice Martín Barbero, está cruzada por dos “destiempos” que la marcan profundamente. Uno tiene que ver con las “deudas del pasado”, los objetivos no cumplidos de universalización de la escolaridad básica, que si bien tuvo logros de coberturas importantes, se vio caracterizada por el deterioro en la calidad de la enseñanza. A la dificultad que todavía tienen algunos grupos para acceder a la educación básica, se suma una desmoralización creciente de los profesores, generada por bajos salarios, escasez de recursos, no renovación de equipo, que por otra parte los hace reacios a cualquier innovación. El otro es el rezago en la producción de ciencia y tecnología, de ahí la necesidad de consolidar la educación superior para fortalecer la capacidad de los países de la región de producir conocimiento.

Otro ámbito en el cual se manifiestan destiempos es el de los modelos de comunicación. La escuela encarna y prolonga el régimen de saber que instituyó el texto impreso, de ahí su antigua y pertinaz desconfianza hacia la imagen y hacia su incontrolable polisemia. La escuela busca controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de mera ilustración del texto escrito o acompañada de un letrado que le indique al alumno lo que dice la imagen. Considerándose a sí misma como la única institución capaz de educar, o por lo menos la mejor preparada para hacerlo —con las implicaciones de poder que esto conlleva—, a esta institución le cuesta trabajo aceptar las dinámicas sociales que van imponiendo los nuevos tiempos. Plantada en su

modelo gradual de desarrollo, que guarda alguna relación con la lógica de la lectura, la institución trata de evitar los cambios.

La escuela se resiste —dice Barbero— a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el que ha sido su eje tecno-pedagógico: el libro; ignora que en cuanto transmisora de conocimiento la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que ella. Atribuye la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes a la maligna seducción que ejercen las tecnologías de la imagen, lo que le ahorra tener que plantearse la profunda reorganización de los lenguajes y las escrituras, y la consiguiente transformación de los modos de leer. Al no interactuar con el mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios no puede mirar la tecnología sino como algo exterior a la cultura, deshumanizante y perversa, desequilibradora de los contextos de vida y aprendizajes heredados. Estas actitudes producen en los jóvenes una brecha cada día más profunda entre su cultura y aquella desde la que enseñan sus maestros, y les impide apropiarse crítica y creativamente de las tecnologías comunicativas.

El problema de fondo es cómo situar a la escuela en un “ecosistema comunicacional” que es a la vez experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado. Es importante saber qué retos plantean a la educación los cambios en la comunicación y qué tipo de educación cabe en el escenario de los medios.

Consideramos que más que un conjunto de nuevos aparatos y maravillosas máquinas, la comunicación designa hoy nuevas sensibilidades, otros modos de percepción, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y juntarse. Los medios representan para la escuela un reto cultural que muestra la ancha brecha que se abre entre la cultura desde la que enseñan los profesores y aquella desde la que aprenden los alumnos. Los medios constituyen un decisivo ámbito de socialización, de dispositivos de identificación y proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gusto. Sólo a partir de la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura es que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra cultura.

¿Qué tanto la institución educativa se pregunta lo que significa

saber y aprender en este contexto de imaginarios comunicacionales que en red insertan instantáneamente lo local en lo global? ¿Qué sabe sobre las profundas modificaciones en la percepción del espacio y el tiempo que viven los adolescentes, metidos en estos procesos vertiginosos de desterritorialización, de debilitación del pasado y exaltación del no-futuro fabricando un presente continuo? ¿Considera estas interrogantes como un problema que debe afrontar? ¿Asume el desafío de repensarse-reinventarse?

La cotidianidad y la escuela: una acción que pasa por un puente

Una de las dificultades que ha mantenido a la escuela un tanto al margen de los cambios que va sufriendo el entorno es su parcial aislamiento. Muchas veces los alumnos consideran que los temas que abordan dentro de clase poco tienen que ver con sus vidas afuera. Tal vez esta respuesta no lleve del todo razón, pero lo que sí es verdad es que ese es el sentimiento que impera en los estudiantes. Y es que resulta necesario reconocer que la escuela tiende a definir a priori qué es lo importante, qué debe saber el alumnado y qué no. Los programas de estudio son estructurados sólo por los profesores, las “cuotas” de saberes quedan determinadas por las autoridades que rigen desde sus despachos el sistema educativo. Pablo del Río pregunta al respecto ¿cuál es la alternativa cuando uno se plantea el problema del estudiante que aprende cosas triviales que le interesan y no aprende cosas importantes que no le interesan? ¿Son tan triviales las triviales? ¿Son tan importantes las que no le interesan?

Para contestar estas interrogantes es fundamental conocer el contexto, tratar de comprender el nuevo ambiente cultural que impera y que conforma el ámbito significativo de los jóvenes. Vivimos en un momento de profunda transición que demanda una atención rigurosa. Debemos reconocer que el mundo más allá de las aulas cambia constantemente, se vuelve nebuloso, incierto, se va trocando en algo distinto. Hoy podemos apreciar cómo una nueva generación emerge y se construye ya no a partir de su identificación con figuras, estilos y prácticas anteriores, sino a través del juego de conexión-desconexión

con los aparatos (interfaz). Estos jóvenes son sujetos que están dotados de una “elasticidad cultural” que a simple vista podría interpretarse como una falta de forma, pero que en otro sentido puede entenderse como apertura a una gran variedad de ellas. Dicha plasticidad les confiere una adaptación camaleónica a los más diversos contextos y una gran facilidad para manejar los lenguajes de la tecnología.

Es innegable que uno de los rasgos característicos de la sociedad actual es la presencia avasalladora de los medios de comunicación en nuestras vidas. Gianni Vattimo sostiene que vivimos en una sociedad de comunicación generalizada, la sociedad de los medios de comunicación. Inmersa en esta cultura mediática transcurre nuestra cotidianidad. Un sistema educativo que pretenda estrechar su relación con el contexto para promover procesos de educación más auténticos no puede ignorar la profunda influencia que los medios ejercen en las personas.

Dentro de la escuela nos vamos formando, pero también fuera de ella, es más, según la Asociación para la Alfabetización Audiovisual, con sede en Toronto, los jóvenes pasan más tiempo en contacto con los medios de comunicación, sobre todo televisión y computadoras, que en la escuela. Poco antes de terminar la secundaria un estudiante pasa aproximadamente 11 mil horas en un instituto, 15 mil ante el televisor, 10 500 oyendo música, otras miles en otros medios. Si bien los datos no son obtenidos en México, algo no muy distinto ocurre en nuestro país.

La escuela muchas veces ha promovido —no sin razones— una fuerte crítica de los medios de comunicación, en especial la televisión. Ha considerado que éstos ejercen una mala influencia sobre la sociedad, por lo que debemos hacerlos a un lado, dejarlos fuera del ámbito educativo. En esta tendencia los medios terminan siendo considerados extraños al proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero la verdad es que los medios de comunicación están ahí, frente a nosotros, y más que ir perdiendo presencia se van haciendo más fuertes.

La incorporación de los medios de comunicación en la escuela, o más precisamente, el reconocimiento de su presencia en las vidas de estudiantes y maestros — por lo tanto, dentro de los procesos educativos— y su potenciación educativa, parece ser un puente que permitiría unir el mundo de la escuela (currículo formal) con el mundo de

la calle (currículo informal). De lo que se trata es de establecer una relación más directa entre significación y sentido, reducir las diferencias entre la abstracción y el contexto; pasar del saber para saber, al saber para vivir. Para llevar a cabo esta propuesta es necesario diferenciar en los medios tres factores que actúan de modo diverso cuando se relacionan con la educación: están los contenidos que se vehiculan a través de ellos; el código, o sistema de representación concreto de que se sirven, y su carácter de medio de comunicación de masas.

En cuanto a los contenidos —comenta Pablo del Río— podemos decir que la escuela tiene un peso mayor en la transmisión de los conocimientos científicos-disciplinares y en el aprendizaje de los códigos de representación “clásicos”: la lectoescritura y el cálculo, en las estrategias de resolución formal de problemas o de problemas formales. Los medios de comunicación lo tienen en el aprendizaje de las funciones de los objetos, los roles sociales, las relaciones o historias cotidianas (los “argumentos de la vida”), la moral prospectiva de las nuevas generaciones y la actualidad del mundo en que vivimos, sin olvidar el aprendizaje indirecto y parcial de los códigos y lenguajes propios del medio.

En la práctica diaria, estos dos énfasis pocas veces llegan a integrarse y es más fácil encontrar una tendencia de separación entre uno y otro. Parece ser que el saber de la escuela sólo vale para la escuela, lo que aprende el estudiante en el salón de clases le sirve sobre todo para aprobar exámenes. Y si quisiera manejar en el aula el saber obtenido fuera de la escuela (muy probablemente de los medios de comunicación), le puede resultar de utilidad muy limitada y en ocasiones hasta contraproducente, ya que muchas veces el profesor menosprecia los aprendizajes que pueden llevarse a cabo a través de otros medios que no sean los libros.

Tal vez una de las razones que explica tales diferencias tiene que ver con los énfasis que el educador y el educando ponen dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. El primero tiende a plantearse la enseñanza en términos de representación, de conocimiento, en tanto que el segundo suele hacerlo en términos de acciones o actividades. Tal separación en la práctica educativa puede provocar problemas de comunicación, cooperación, unificación del trabajo. Sin caer en un pragmatismo simplista, el educador debe ir buscando las formas para

lograr que los significados-conocimientos que pretende promover posean un sentido más real, contengan una rica entidad experiencial, estén cargados fuertemente de sentido en la actividad y la vida del alumno. La experiencia mediática nos involucra a todos, profesores y alumnos; tal vez el vasto mundo de significados que aporta, pueda servir como contenido de un proceso educativo con intereses más compartidos.

En cuanto a los sistemas de representación, que ya apuntábamos arriba en palabras de Martín Barbero, la escuela está acostumbrada a pensar en términos de la cultura del libro y no se da cuenta —o bien no lo hace del todo, porque ciertamente podemos apreciar algunas concesiones— que el código de lectoescritura es sólo uno de los posibles sistemas de representación, y que hay muchos más. El problema que enfrentamos ahora no tiene que ver tanto con los contenidos, aunque obviamente importan, sino con la forma de transmitirlos. Es cierto que cuando los contenidos interesan uno se toma el trabajo de procesar todo lo que sea posible el código y el medio a través del cual nos llega, cuanto mayor sea la mediación, mayor será el nivel de procesamiento y la organización semántica; cuanto menos mediados, podemos procesar más directamente los contenidos a través de nuestras capacidades más naturales. Cada sistema implica una serie de sesgos, ventajas e inconvenientes.

Siguiendo a Pablo del Río, veamos algunos puntos de reflexión sobre el papel de los códigos en el desarrollo y el aprendizaje escolar.

Cualquier traducción de un código a otro conlleva cierta deformación, adecuación al nuevo sistema; así, el paso del lenguaje oral al escrito implica modificaciones en la representación: descontextualización, supresión en la interactividad en la negociación del discurso, monolinealidad (discurso unilateral continuo), transferencia de la memoria (antes compartida por el grupo de hablantes y, además, más interiorizada desde el habla) al objeto externo escrito, entre otras.

La descontextualización o abstracción posible por la lectoescritura permite competencias mentales que caracterizan la inteligencia del sujeto occidental escolarizado: capacidad de clasificar, estrategias generales de resolución de problemas, etc. Cuanto mayor es la abstracción o nivel de procesamiento que requiere el código, cuanto mayor es el uso consciente de sistemas culturales de representación o codifica-

ción para transcribir el contenido original de la experiencia, mejor es el recuerdo, más se estructura o trabaja mentalmente ese contenido.

Tender un puente desde la escuela hacia los medios para usar códigos y contenidos más cercanos a los alumnos (también compartidos por los profesores) no implica olvidar el libro; de lo que se trata es de descentrarlo, no considerarlo como único medio capaz de formar o el único que puede usarse en la escuela. El acercamiento reflexivo y analítico a códigos manejados frecuentemente por los estudiantes podría promover una toma de conciencia sobre sus propias prácticas perceptivas y expresivas, propiciando así un manejo más adecuado de la forma como se comunican y una capacidad mayor para usar otros códigos. En este proceso el libro podría ser redescubierto, revalorado por el estudiante.

Por otra parte, cuanto mayor es la descontextualización del contenido, cuanto más alejado de los intereses y preocupaciones del estudiante, más baja es la implicación, menos afecta sus actitudes, menos moviliza su capacidad de procesamiento. Hemos comentado que los contenidos que manejan los medios de comunicación son en buena medida conocidos por los estudiantes. Si además de usar un código familiar hacemos referencia a contenidos más cotidianos podríamos ganar en intensidad dentro del proceso educativo.

No obstante, se da la paradoja que hace que los mensajes cognitivamente más potentes impliquen menos que los menos potentes, y esto representa un serio problema educativo.

Resulta necesario saber que cada medio transmite los contenidos de una manera distintiva, es decir, cuenta las cosas a su manera. Cada medio hace una simbiosis con los códigos de representación que mejor puede explotar; lo mismo hace con los contenidos: aborda los que mejor se adecuan a los códigos que el medio emplea. El código audiovisual que usa la televisión, por ejemplo, tiene una alta analogía con las representaciones directas, por lo que es considerada por el estudiante como “más real” que el libro o el periódico.

No es posible lograr una educación cognitivamente potente y a la vez social y moralmente relevante, cargada de verdad y a la vez de “realismo” e interés, si no llevamos el mundo del aprendizaje escolar y extraescolar a una integración que los enriquezca mutuamente. Uno de los problemas más importante que debe afrontar la educación hoy

es conseguir unir conocimiento y sentido, motivación y aprendizaje, realidad y representación. Debe diseñarse la enseñanza de modo que los avances hacia mayores grados de abstracción en la representación vayan integrados en una actividad realmente significativa.

En otras palabras, lo que se propone es diseñar contenidos que a través de los pasos adecuados lleven al estudiante a alcanzar un alto nivel de descontextualización cognitiva (representacional), a la vez que mantengan un alto nivel de implicación (emocional, motivacional, social), un alto nivel de rigor o realismo (“verdad”) y un alto grado de relevancia.

Estamos hablando de hacer coincidir contenidos pertinentes con formas (códigos) adecuadas, pero identificar estos elementos en una cultura de masas caracterizada por su carácter mosaico no es tarea fácil. Los medios de comunicación, inmersos en este contexto, transmiten sus mensajes desde los códigos que mejor manejan (distintos entre unos y otros) abordando los contenidos que más se adecuan a su forma. El sujeto percibe un mundo sobrecargado de información, de mensajes que le llegan desde muchos lados y de distinta forma. La cultura de masas se presenta así como una cultura acumulativa de elementos en general inconexos. La forma del periódico vista por Mallarmé ilustra este carácter, él decía que

antes de que el siglo acabe, todo lo que está impreso será periodismo. La humanidad escribirá sus libros día a día, hora a hora, página a página. El pensamiento se esparcirá por el mundo a la velocidad de la luz... los pensamientos no tendrán tiempo de madurar en libros. El único libro posible de hoy es el periódico.

Este medio de comunicación guarda en su forma una relación muy íntima con la estructura de la sociedad actual. La nota periodística pretende dar la información de la manera más rápida, atrapar al lector con una palabra, sintetizar el hecho. Cientos de noticias quedan contenidas en las páginas de un periódico, el múltiple mundo noticioso de todo un día quisiera ser abarcado en cada edición, llegar primero, informar antes que ningún otro, aumentar la velocidad de circulación, etcétera.

La proliferación velocísima de contenidos hace muy difícil fijar los intereses, de ahí la incertidumbre de la escuela que pretende adecuar-

se a su contexto. Pero no sólo el contenido tiene sus dificultades, la cultura de la imagen, conformadora en buena medida de nuestro nuevo entorno, no es del todo aceptada en el campo educativo. Hablar de pensamiento visual resulta aún demasiado chocante para algunos que manejan la educación. El mundo de la imagen como realmente capaz de producir conocimiento guarda entre muchos académicos demasiadas sospechas, es concebido, quizá prejuiciadamente, como una cultura que mejor se sitúa en el tiempo y el espacio de la diversión y del espectáculo. Sin embargo esta noción limitada no debe imperar en la escuela que busca comprender los cambios de nuestra cultura.

El poder del discurso o el discurso del poder

Podemos decir que la resistencia al cambio por parte de la escuela — además de la dificultad para comprender en toda su profundidad los actuales cambios culturales— tiene que ver con una cuestión de poder. Y es que la institución educativa ha representado desde hace muchos años el espacio social por excelencia para educar. Su discurso, validado durante décadas, no acepta fácilmente los cuestionamientos. Afrontar un cambio en sus concepciones y posturas implica poner en entredicho sus actuales prácticas pedagógicas. Además, mientras existan resquicios discursivos que permitan la inamovilidad de las estructuras, éstas no cederán.

Hay que tomar en cuenta que el poder no se manifiesta como una imposición abierta y dirigida, sino de una manera más bien difusa, a través de una serie de mecanismos como la disciplina, y de tecnologías como los métodos de inculcación y legitimación del conocimiento, también de las formas de interpretación de los sujetos sociales. El poder se manifiesta a través de discursos y pedagogías.

Así como la escuela tiene un discurso que le permite mantener su poder social, los medios de comunicación desarrollan el suyo, y ciertamente en pocas décadas han logrado imponerlo sobre otros, de ahí su choque con la educación. Los discursos inscritos en medios determinados —imaginemos el de la escuela (linealidad del texto escrito) y el de los medios (múltiple)— activan y bloquean ciertos conocimientos. Es mediante ellos que se construyen las representaciones

privilegiando unas asociaciones y no otras. Los discursos no sólo llevan conocimientos, sino un conjunto de relaciones específicas entre ciertos conocimientos. Los discursos no son inocuos, conllevan poder en la medida en que logran fijar ciertos significados en la manera de pensar de la gente.

Esta acción persuasiva va ejerciendo control sobre quienes recae; los mensajes no sólo están circunscritos a lo verbal, se transmiten también a través de soportes audiovisuales (multimedia). En las sociedades mediáticas muchos de los discursos que predominan son producidos, puestos en circulación y consumidos a través de los medios de comunicación masiva, éstos, más que medios y mediaciones, son dispositivos de control y modelamiento social.

La irrupción de nuevos y variados discursos va conformando un ámbito social diferente. El control de los mensajes, de la información, antes bien localizados en instituciones como la escuela o la familia — los padres como sus reguladores— se pierde frente a la multiplicidad comunicativa que hoy prevalece. Martín Barbero dice que la televisión, por ejemplo, contribuye considerablemente con este proceso de transformación cultural; este medio trastoca los filtros de autoridad paterna transformando los modos de circulación de información en el hogar. Al no depender su uso de un complejo código de acceso como el libro, la televisión expone a los niños, desde que abren los ojos, el mundo antes velado de los adultos; así, las interacciones de los mayores quedan al descubierto, sus temas se vuelven de dominio general, la separación entre el mundo del niño y el adulto tiende a diluirse. La pequeña pantalla desordena las secuencias del aprendizaje por edades/etapas, ligado al proceso escalonado de la lectura y de la escuela. El estallido de las fronteras espaciales que la televisión introduce en el hogar des-localiza los saberes y des-legitima sus segmentaciones, modificando tanto el estatuto epistemológico como institucional de los lugares de saber y de las figuras de razón.

Los medios de comunicación constituyen un espacio donde se gana, se mantiene o se pierde el poder, de ahí la importancia de su papel social. Es necesario reconocer que dadas las particularidades discursivas de los medios y las tecnologías de la información, cierto tipo de pensamiento y asociaciones tienden a fijarse, mientras otros son inhibidos; tal es el caso, por ejemplo, de la racionalidad del len-

guaje escrito. Pero no sólo la característica del medio provoca estos efectos, sino también, y quizá con igual intensidad, los contenidos que maneja, los que responden a intereses bien determinados. En nuestro país, los medios defienden muy poco los intereses de sus audiencias, de la cultura o de la educación.

El puente tendido entre escuela y vida cotidiana requiere de una construcción muy cautelosa. No tendría ningún sentido trabajar desde la escuela con los medios para establecer entre profesores y alumnos ámbitos comunes de comunicación (contenidos compartidos) y además ampliar el rango de códigos manejados, si no se buscara una visión crítica de los mismos que permitiera la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Si bien los medios poseen un inmenso potencial de control sobre los grupos sociales, que va cambiando sus hábitos de comportamiento y modos de percibir la realidad, no son todopoderosos. No obstante la perfección y sofisticación técnica de los discursos mediáticos, éstos siempre son polisémicos, no pueden garantizar su recepción y consumo de la manera en que son construidos y significados sus mensajes. El límite principal al poder de los medios es la audiencia, pero no la que pasivamente se enfrenta a ellos, sino aquella que se va constituyendo como interlocutora, generadora de su propia cultura. El paso de una audiencia pasiva a una activa requiere, sobre todo, de una acción educativa.

La escuela debe entender su labor educativa vinculada con los procesos comunicativos sociales. Si el poder de los medios consiste en construir, unido a los grupos de poder con quienes constituye sus alianzas, un macrodiscurso que legitima una visión muy sesgada de la realidad, una educación para los medios consistiría en deconstruir esas representaciones, mejorando las competencias analíticas y comunicativas de los grupos sociales. Se trataría de ejercitar a las audiencias en sus capacidades cognoscitivas para arribar a nuevas visiones, escuchas, lecturas y navegaciones cibernéticas, que al mismo tiempo les permitan desarrollar sus capacidades como sujetos sociales constructores de su propia cultura.

La institución educativa debe entenderse —dice Guillermo Orozco— como una institución cultural donde se negocien significados y se produzcan sentidos, donde el estudiante cuestione los modos de

producción de conocimiento vigente, así como los mecanismos de legitimación de dichos conocimientos y las relaciones de poder imbuidas en ellos. Los medios, por su parte, en un esfuerzo pedagógico crítico, deben ser asumidos como esferas de lo público, abiertos a diversos sectores sociales y a la pluralidad de sus representaciones siempre acompañadas de sus contextos.

La escuela debe concebirse como un espacio en el que los estudiantes vayan construyendo, reflexiva y críticamente, sus identidades, donde se posibilite un diálogo entre diversos sujetos, manejando diferentes representaciones y sentando nuevos consensos. La escuela no puede asumirse como la institución educativa por excelencia, sino como un foro más que, al contrario de otros, no busque competir por ejercer la hegemonía en el conocimiento, sino que su ambición, en todo caso, debe ser la de decir su palabra cada vez más pensada, crítica y estimulante, potenciadora de una reflexión sobre los otros canales a través de los cuales recibimos mensajes que nos van formando. La acción que ejerza sobre el estudiante no será entonces impositiva, sino crecientemente significativa. La escuela así, puede optar por revisar sistemáticamente el aprendizaje realizado por sus estudiantes en otras instituciones, por ejemplo en los medios de comunicación, que también contribuyen a formar sus identidades.

Un uso creativamente pedagógico y crítico de los medios —televisión, video, computadora, multimedia, internet— sólo es posible en una escuela que transforme su modelo y su praxis de comunicación. Lo que se busca es pasar de un modelo centrado en la secuencia lineal que encadena unidireccionalmente materias, grados, edades y paquetes de conocimiento, a otro descentrado y plural cuya clave sea el encuentro del palimpsesto —ese texto en el que el pasado borroso emerge en las entrelíneas que escriben el presente— y el hipertexto: escritura no secuencial sino montaje de conexiones en red que al permitir una multiplicidad en los recorridos transforma la lectura en escritura.

Uno de los retos de la educación —dice Mario Kaplun— es hacer que los estudiantes pasen de ser oyentes a ser hablantes; y ser hablante, hoy en día, significa ser alfabetizados múltiples, alfabetización que, más que instrumental, es cultural y sustantiva.

Bibliografía

- APARICIO, ROBERTO, "Educación para los medios", *Comunicación*, 1997.
- BARBERO, JESÚS MARTÍN, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", *Nómadas*, 1997, pp. 10-22.
- MCLUHAN, ERIC Y FRANK ZINGRONE, *Essential Mcluhan*, 1996.
- MELICH, JOAN-CARLES, *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Anthropos, Barcelona, 1994.
- OROZCO GÓMEZ, GUILLERMO, "Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación", *Nómadas*, 1997, pp. 23-30.
- RÍO, PABLO DEL, "El currículum invisible: Los medios de comunicación y la prensa en la escuela", *Comunicación, lenguaje y educación*, 1989, pp.153-165.
- VATTIMO, GIANNI, Y OTROS, *En torno a la modernidad*, Anthropos, Colombia, 1994.