

## **COMUNICACIÓN:** DERECHO DE CONVIVENCIA Y APRENDIZAJE

DRA. MARINA ESCOBAR DE KINJÔ ORIENTADORA PEDAGÓGICA DEL COLEGIO FRANCISCANO NOSSA SENHORA APARECIDA (SAO PAULO – BRASIL)

## Resumen

El presente artículo resalta la importancia del papel de la comunicación en el espacio escolar (básico o superior), para la formación de ciudadanos democráticos, quienes en el ejercicio de sus papeles/oficios construyen saberes y conviven en comunidades de aprendizaje/enseñanza en la sociedad contemporánea de los medios y la globalización, destacando algunos desafíos que acercan a los educadores en este milenio, principalmente con relación a la necesidad de reconocer y aprovechar las innumerables aprendizajes - bagaje - que se obtienen por fuera de los muros escolares, aproximando el discurso didáctico-pedagógico de lenguajes institucionalmente no escolares.

**Palabras clave:** educación, comunicación, lenguajes, bagaje, estudiante, ciudadano, comunidad, construcción, discurso.

## Resumo

O presente texto resalta a importância do papel da comunicação no espaço escolar (fundamental ou superior) para a formação de cidadãos democráticos que exercendo seus papéis/ofícios - no caso o ofício de estudante - constroem saberes e convivem nas comunidades aprendentes/ensinantes que têm e "fazem sentido" na sociedade contemporânea das mídias e da globalização, destacando alguns desafios que cercam os educadores neste milênio, principalmente em relação à necessidade de reconhecer e aproveitar as inúmeras aprendizagens - bagagem - que ocorrem além dos muros escolares, aproximando o discurso didático-pedagógico das linguagens institucionalmente não-escolares.

*Palavras-chave:* educação, comunicação, linguagens, bagagem, estudante, cidadão, comunidade, construção, discurso.

## Abstract/Introducción

Están lejos aquellos tiempos en los cuales los lecheros dejaban las botellas de leche en la puerta de la casa: época donde las familias tenían tiempo y asuntos para reunirse. Hoy, cuando las familias se congregan, están conectadas para asistir en tiempo real a los diferentes ataques en distintos lugares del mundo; entrar a internet, leer el correo electrónico, conversar con alguien que seguramente no está en la sala; ver un programa de televisión, una película en DVD, y vivir global y simultáneamente hechos y acontecimientos.

La sociedad mediática cambió en las últimas décadas. Se adoptaron nuevos conceptos y se echaron por tierra varios tabúes. La escuela, uno de los principales pilares de la sociedad, no puede permanecer ajena a las novedades ni limitarse a contemplar los hechos, para después decir que su papel es enseñar la historia. La escuela debe actuar en el presente, familiarizarse y asimilar los medios disponibles para alcanzar sus objetivos, formando ciudadanos democráticos y participativos que puedan impulsar cambios para contribuir con la formación de otro tipo de sociedad.

La escuela que fue la única institución informativa - o por lo menos prioritaria - adquirió nuevas funciones, con el fin de formar estudiantes que no acepten de forma pasiva lo que se les ofrece, aprendiendo mediante las prácticas cotidianas a ejercer su **“oficio/papel de estudiante”** y transformar la información en conocimiento.

Es muy común hoy en día que los estudiantes dediquen más horas a los nuevos recursos comunicacionales que a su vida escolar. Los niños y jóvenes, cuando llegan a su escuela, encuentran algunas veces en el salón de clase un escenario que oprime, en el cual los papeles están definidos: quién es el actor, quiénes los agentes pasivos, y en ocasiones los únicos colores son el de la tiza y el tablero.

Si se considera que toda acción desarrollada en los espacios educativos involucra personas y que la actividad humana es esencialmente comunicativa, podemos decir que educación y comunicación necesitan articularse en el sistema educativo.

Es prioridad volver nuestra atención y esfuerzos para acciones capaces de responder satisfactoriamente a la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible que los sujetos se apropien, en los espacios educativos, de lenguajes, recursos y conocimientos, de manera democrática, transformando las paredes en 'puentes' y trascendiendo la propia información en tarea o canje de su oficio de estudiante?

Buscando el entendimiento de algunos conceptos considerados importantes

En África occidental, cuando una persona de la aldea se enferma, el curandero le pregunta: ¿Cuándo fue la última vez que usted cantó? ¿Cuándo la última vez que bailó? ¿Cuándo la última vez que contó una historia?<sup>15</sup>

El pueblo, africano o no, las personas comunes y no necesariamente **'los académicos'**, saben bien esas cosas de contar, cantar y bailar, o sea, de vivir en el mundo que se comunica: cuenta, canta, baila sus historias. Las personas somos criaturas que contamos historias. Los humanos descritos por MacIntyre<sup>16</sup> como animales que cuentan historias, tenemos necesidad de símbolos que nos ayuden a entender, interpretar y conocer el mundo: ¿Quiénes somos? ¿Por qué estamos aquí? y lo que debemos hacer, o sea, percibir el hecho de ser personajes de una historia mayor y compartir el mundo de los otros personajes, inclusive el de sus creaciones, que es la gran historia.

Nuestras experiencias y vivencias son organizadas en historias que contienen tramas, personajes, secuencias; buscamos la lógica narrativa para conferir el sentido de los valores, compartir las creencias y entender la de los otros; para comprender los entornos, descubrimientos, búsquedas, sueños y hasta las pesadillas. Las historias, los cuentos, las leyendas son géneros textuales básicos en la comunicación, y todos somos básicamente socializados por medio de las narraciones, aunque nos sintamos educados por la racionalidad<sup>17</sup>.

¿Y en la educación formal - básica o superior - cuáles son nuestras historias? ¿Cómo son contadas/cantadas/bailadas?

Juzgamos conveniente hacer una breve divagación epistemológica, con el fin de aclarar en qué medida la forma de abordar el conocimiento puede contribuir en la comunicación de la historia mayor. Con ese objetivo traemos aquellos tres modelos clásicos del proceso cognitivo, según la visión de Adam SCHAFF<sup>18</sup>. Nos referimos a las visiones Mecanicista, Idealista e Interaccionista:

En la visión Mecanicista predomina el papel del objeto sobre el sujeto, en el cual el sujeto puede ser considerado un ser pasivo que contempla a través del aparato

<sup>15</sup> El acto de contar historias [N.E.] – COX, A. A journey down the healing path through story (Um viaje por el camino curativo de la historia). Diving in the moon, 1,10-23, 2000.

<sup>16</sup> MacIntyre, A. After virtue: a study in moral theory (Después de la virtud: un estudio en teoría moral) 2ªed. Notre Dame: University of Notre Dame Press, Paris, 1981.

<sup>17</sup> FISHER, W.R. The narrative paradigm: in the beginning. Journal of communication, 35 (4), 74-89, 1985. Id. Human communication as narration: toward a philosophy of reason, value, and action (Comunicación humana como narración: para una filosofía de la razón, valor y acción). Columbia: Press University of South Carolina, 1987.

<sup>18</sup> SHACFF, Adam. Historia e Verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

perceptivo el objeto que existe en sí. Según esta visión mecanicista el conocimiento es una copia, un reflejo. En las palabras de Schaff: **“tal modelo presupone que el sujeto sea un agente pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel en la relación cognitiva es el de registrar estímulos que vienen de afuera, papel semejante al espejo (en el caso de la percepción visual). Las diferencias entre las imágenes de la realidad percibida por los diferentes sujetos que conocen, se reducen a las diferencias individuales o genéricas del aparato receptivo”**<sup>19</sup>

Al analizar esta visión mecanicista, deducimos y constatamos por la misma lectura, que se trata de una visión pasiva, individualista y subjetiva del ser que conoce. La impresión que nos deja es que el conocimiento se da de una forma aislada, o de una abstracción de la cultura, donde el sujeto que conoce se queda reducido a un ser biológicamente determinado y en el cual el proceso, si es que se puede hablar de proceso del conocimiento, resulta de los registros sensoriales y de lo que proviene del mundo exterior. El conocimiento no puede ser considerado como una actividad.

En la visión Idealista, lo que predomina es la acción del sujeto sobre el objeto, ese objeto del conocimiento que pasa a ser comprendido como producción. Aunque se trata de un avance, al compararlo con los antiguos modelos materialistas, podemos decir que el hecho de reconocer el sujeto como creador de la realidad, puede ser clasificada como visión incompleta, o mejor dicho, parcial en función de la totalidad.

En esta segunda visión - idealista - distinguimos dos tipos:

- Idealistas subjetivos, o sea, los que consideran los objetos y fenómenos como creación de la conciencia del individuo;
- Los idealistas objetivos, aquellos que defienden que los objetos y fenómenos son productos de una razón absoluta que existe fuera de la conciencia humana. No podemos olvidar que algunos idealistas llegan a negar la posibilidad de conocer el mundo (ej.: agnósticos kantianos).

En la visión Interaccionista, con la que se identifica la filosofía marxista, se presupone el hecho de no existir una relación de preponderancia entre sujeto y objeto, lo que existe es la interacción entre ambos y aunque el sujeto ejerza un papel activo, se encuentra sometido a los diversos condicionamientos y determinaciones socioculturales, es decir, a su bagaje, elemento que introduce en la realidad una visión socialmente transmitida.

En esta visión, tanto el sujeto como el objeto, tienen existencia real y actúan uno sobre el otro simultáneamente. Tal visión se opone radicalmente a la idea

<sup>19</sup> SHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1975, p. 73-74

Mecanicista, pues la esencia humana según Marx, solamente puede ser comprendida a partir del conjunto de las relaciones sociales que el sujeto establece. Tanto para los materialistas de la primera visión (la mecanicista), como los de la tercera visión (interaccionistas), la materia existe independiente de la conciencia que se tiene sobre ella. Es importante traer a ese respecto la posición de Lenin sobre la materia:

**“La materia es una categoría filosófica para designar la realidad objetiva, que le es dada al hombre en sus sensaciones, las cuales son copias, retratos y reflejos de nuestras sensaciones, pero que existen independientemente de ellas”<sup>20</sup>**

Este artículo busca conocer el objeto de estudio, o sea la dinámica de la interacción, de la admiración, de la indagación, que siempre están aliadas al sentimiento de lo inacabado, y por lo tanto plausibles de complementación, concatenación, de raíces y redes de conocimiento.

La historia del saber, inacabada, ha sido contada al menos durante mucho tiempo priorizando la transmisión de **‘contenidos’**, mediante el binomio **‘profesor/texto’**, considerados por algunos como sujetos del proceso educativo. Pero frente a esa consideración, varios educadores se cuestionan la importancia de la comunicación en el proceso; se preguntan sobre su propio papel y argumentan que con la comunicación se establecen relaciones interpersonales y de cooperación, y en su ausencia el propio proceso educativo se bloquea y se torna inmóvil.

En las palabras del comunicador Francisco Sierra: **“el abandono de un modelo de producción en masa típicamente fondista convierte hoy el problema de la información y comunicación en una variable estratégica de los procesos de hegemonía. El modelo de producción japonés imprime una lógica social y productiva que, además de implicar una sustancial mutación en los fines y en el funcionamiento del sistema educativo, está significando un replanteamiento de los procesos, socialización y aprendizaje del nuevo sujeto *postfordista* a partir de las estrategias de innovación y reproducción del saber social que imprimen los nuevos procesos de explotación intensiva de la creatividad y de la inteligencia social general”<sup>21</sup>**

Información que debe trascender el hecho **‘informativo’**, constituyéndose en un instrumento de transformación de los sujetos del proceso educativo, colaborando en la formación ciudadana. Para eso es necesario un espacio interactivo, **‘el escolar’**, que favorezca el ambiente de la **‘mecánica ciudadana’** o del ejercicio de la ciudadanía. Los docentes necesitan desarrollar habilidades de comunicación, tales como: buena expresión y dicción, equilibrio y armonía en los gestos y en las palabras; necesitan producir textos coherentes y significativos, según la vivencia y experiencia de los estudiantes y de sus familias, así como condiciones de empleo y decodificación de los medios de comunicación, los avances tecnológicos y la ampliación del universo del repertorio y vocabulario.

<sup>20</sup> LENIN, V.I. Materialismo e Empiriocriticismo. São Paulo: Ed. Progresso, 1982, p. 97

<sup>21</sup> SIERRA, Francisco. Paradigmas y modelos teóricos de la comunicación educativa. In: Introducción a la teoría de la comunicación. Sevilla: MAD, 1998, p. 16

Además, es imprescindible la contextualización, la ampliación de horizontes según el macrocosmos en que nos encontramos y actuamos, para pensar en alcances a los cuales llegamos mediante los conocimientos/saberes, construyendo la **'gran historia'** que nos interesa. Historia que surge de la interacción, de la red, de la raíz que se forma con la lectura y relectura, así como la nueva reinterpretación de los hechos e informaciones. Lograr como Dante en su Divina Comedia, expresar una nueva **'especie de hombres'** que cuentan y escuchan otras historias; realizar su propio tejido y comprender el de los otros (científico, numérico, geográfico, artístico, de los lenguajes, valores etc.), en ese mundo no dantesco, más educativo; seducir (del latín se *ducere*, alejar, desviar) a los estudiantes para un espacio-tiempo en el cual exista la resonancia. Ejemplo de este tipo de comunicación en la educación, puede ser aquella descrita por Gilberto Dimenstain:

**“Cuando estaba en Nueva York, me convidaron para ver una exposición de la Divina Comedia por Internet, hecha por muchachos de Harlem. Eran los muchachos más difíciles de Harlem. Un grupo de profesores decidió enseñar Dante Aligheri en Harlem, aquello me parecía tan exótico como enseñar la danza de Punjab en la bajada fulmínense; los muchachos explicaban Dante con el infierno y el paraíso. En cada representación ellos introducían íconos de su propio mundo: Gandhi, Martín Luther King...**

**Entonces cuestioné: ¿cómo pudieron enseñar Dante aquí en Harlem? Me respondieron: en primer lugar porque amamos Dante; comenzamos a trabajar con el Dante que existe dentro de cada uno de ellos. Hicimos una comparación de Florencia con Harlem. Harlem pasó por un proceso de renacimiento en la época. Trabajamos la cuestión de la persecución, incompreensión, en fin, trabajamos con los varios infiernos y paraísos de cada uno. De repente Dante se quedó dentro de cada uno de ellos”<sup>22</sup>**

Esa tal vez sea una de las formas de entender la comunicación en el espacio escolar, participar - contando/oyendo - de una historia que tiene el encanto de los cuentos folclóricos, del cuento de hadas, de los temores y fantasmas que son espantados: **“hace mucho, mucho tiempo...”**; **“era una vez, en un país distante...”**; **“en el tiempo en que las hadas convivían con los humanos...”**; **“en una noche lluviosa y fría...”** **“era una vez”...** o sea, quien comunica (educador) sabe a

<sup>22</sup> DIMENSTAIN, Gilberto e ALVES, Rubem. Fomos maus alunos. Campinas: Papirus, 2003, p. 64

quién se dirige; conoce el bagaje de sus interlocutores; es alguien que se rinde al encanto del cuento, de la historia y toma la iniciativa del narrador sin aislarse de las interacciones, prestando atención en la forma de exclamar, de preguntar, de oponerse, de retomar. Como Sherezada, busca mantener la atención durante las mil y una clases.

### Ampliando la idea de prácticas educativas

Cultura y educación son productos creados por los humanos, y como tales, tienen la misma connotación de otros **'productos'**, es decir, se necesita pensar en la forma de elaborarlos, acumularlos, reproducirlos y distribuirlos de manera comunicacional-narrativa, e inclusive si fuera el caso, restaurarlos.

Al referirnos a la educación como 'producto' del ejercicio de la ciudadanía, consideramos básicos estos dos aspectos:

1. la educación es un producto que forma parte de la vida democrática.
2. La educación necesita una comunicación adecuada para una buena distribución.

Tal distribución deberá superar las meras soluciones racionales de las cuales nos habla Adorno<sup>23</sup> al referirse a las soluciones que permanecen en este nivel (el de la razón), es decir, aquellas que no llegan al sentido social y solidario, en el cual el saber conduce a la coherencia en la acción, de tal manera que no permanezca el mundo racional desvinculado de la formación social, aquella **'formación'** que torna los sujetos ajenos a los valores de solidaridad y dignidad para todos.

Insistiendo un poco en la visión de la educación como producto, queremos traer para nuestra reflexión la postura de Bernardo Toro en su artículo: **"La Educación existe porque es un producto"**<sup>24</sup> en donde manifiesta, como novedad, la preocupación de hacer algo especial con relación con la educación, lo cual puede significar el cambio de mentalidad propuesto por Adorno, o recuperar el papel que le corresponde a la educación, como dice Vilches<sup>25</sup>: la sociedad de información implica una condición social, en la cual todos tienen derecho a las funciones y propiedades de la información.

Una condición esencial en esa nueva mentalidad y en la actuación, es el concepto de democracia, al cual nos referimos como cosmovisión, o como uno de los modos de ver el mundo y de ordenar el todo, de una determinada manera (no

<sup>23</sup> ADORNO, Theodor, W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

<sup>24</sup> TORO, Bernardo. A educação existe porque é um produto. In: Revista Acesso. São Paulo: FDE, 2004, p. 1.

<sup>25</sup> VILCHES, Lorenzo. La lectura de la imagen. Barcelona: Paidós comunicación, 2002, p. 43.



única). El sentido de democracia en la educación nos permite trazar una perspectiva comunicacional, donde prevalezca la búsqueda de la dignidad para todos —incluyendo aprendizaje— y el derecho de apropiarse y asimilar mediante las funciones informativas, dosificadas, con respeto por el proceso y el ritmo, sin quemar etapas ni imponer autoritariamente, sino mediante el cultivo de un clima para conseguir el **‘cambio’** y educar para la construcción:

**“Si la democracia es una cosmovisión, o sea, una forma de ver el mundo, la comprensión del concepto puede transformar totalmente la educación. Por eso, cuando se habla de educación para la democracia, lo que se quiere decir, es que una sociedad que se decide por ella, debe preguntarse cómo concebir su educación, cómo debe planear sus escuelas y lo que allí ocurre; qué transformaciones son necesarias para formar ciudadanos democráticos y promover una cultura también democrática: formas democráticas de pensar, sentir y actuar; lo que también es conocido como Ethos democrático”<sup>26</sup>**

El juego democrático, así como la cultura y la educación son **‘productos’** artificiales y como tales necesitan ser enseñados y aprendidos, en medio de los diferentes contextos y según las épocas. Una de la formas (no la única) de aprender el sentido democrático, consiste en la construcción de un clima, de un ambiente que envuelva las relaciones humanas en función del conocimiento, clima que debe ser establecido en la educación formal.

Hacemos referencia a las relaciones interpersonales de aceptación y de respeto a su cultura y valores, del espacio para manifestarse y de las posibilidades de paz - consigo y con los otros - no por la imposición del más fuerte (¿será el profesor? ¿Un compañero que sabe todo?), ni por una única manera de pensar (como aparece en el libro, como fue dicho, como siempre fue resuelto etc.), sino por la capacidad de manejar lo diferente, sin necesidad de eliminarlo.

Un estilo democrático de trabajo nos lleva a pensar en un proyecto de clase comunicativo/democrático; educativo/ciudadano. ¿Juego de palabras? No, al menos no es esa la intención, se trata de algo más profundo y radical. **“Es necesario romper con la educación como una mera apropiación técnica instrumental y receta para la eficiencia, insistiendo en el aprendizaje abierto para la elaboración de la historia y el contacto con el otro no-idéntico, con lo diferente”<sup>27</sup>**

La afirmación de Adorno nos hace pensar en el concepto como **‘proceso’** (de los productos cultura, educación, ciudadanía) y tener en cuenta cómo, de la misma forma que aceptamos el hecho de las relaciones sociales, empleando otro tipo de lógica, también nos podemos referir al éxito escolar (educación básica y universitaria) según ese otro tipo de lógica, como un hecho para ser creado, construido, compartido y retroalimentado;

<sup>26</sup> TORO, Bernardo. A educação existe porque é um produto. In: Revista Acesso. São Paulo: FDE, 2004, p1

<sup>27</sup> ADORNO, Theodor, W., oc. P. 27

la exclusión y la falta de calidad en la construcción de la **'gran historia'** y del aprendizaje, comienzan a ser contestados porque no hacen parte del juego de la ciudadanía democrática. ¿Qué y cómo comunicarse en la educación, según una lógica no lineal y de verdadera inclusión?

Al considerar el cambio en la educación como proceso y adquisición de valores (también cognitivos), la tendencia es huir de las apariencias estadísticas, de las notas arbitrarias, donde supuestamente todos entran en el juego, que es solamente numérico, pero donde muchos de los estudiantes continúan excluidos del verdadero clima democrático y del éxito al cual tiende naturalmente la educación.

Insistiendo en la postura de Adorno, podemos decir que la experiencia formativa se convierte en un movimiento, mediante el cual sujeto y hecho son confrontados con las propias posibilidades y limitaciones; el sujeto es confrontado con relación al hecho, y aquello que **'es'** se convierte en lo que **'deberá ser'** por la relación con lo que no es. Esto significa: dinamismo de repulsión de lo existente, de lo idéntico, en busca de la superación, de la creación de respuestas a nuevos desafíos y a la integración de lo diferente; presupone la lógica de la no identidad, de la inadecuación entre realidad y concepto, entre existencia y forma social. Como ejemplo, sería: sujeto (profesor o estudiante) con relación al hecho de aprender nuevos conceptos, nuevas formas de comunicación, confrontado con lo que no es, para crear respuestas en función de los nuevos desafíos y de la integración de lo diferente.

Esa visión educativa ciudadana necesita de una comunicación adecuada, que signifique **'alimento'** para las grandes narrativas y que a su vez proporcione relaciones sociales (*ad intra e extra*), acrecentando apertura para el otro (sujeto/hecho), para lo no-idéntico, para la construcción de la historia, o tal vez de **"otra historia/o saber"** (nuevos conocimientos, relaciones, aprendizajes). Comunicación educacional tan rica y sutil que pueda ser percibida y comprendida mediante el empleo de íconos y de tejidos que **'tengan sentido'**.

**“En la escrita jeroglífica, un mismo signo —un hombre con la mano en la boca— puede significar hablar o comer. En la antigüedad los egipcios tenían conciencia de la unión entre las dos oralidades, la emisión de la palabra y la absorción de los alimentos, así como la relación primordial entre la vida y la nutrición, a tal punto que los términos son casi sinónimos tanto en el lenguaje ‘real’, así como en el metafórico”<sup>28</sup>**

Según lo que entendemos con la cita anterior, en el transcurso de nuestras prácticas educativas como búsqueda de una educación ciudadana, lo primordial es la adecuación de la comunicación, para que los saberes se constituyan en alimentos y se aprenda en la confrontación y desafío de lo no idéntico. Para cada grupo humano, sea desde el punto de vista social (cf. Paulo Freire), de su desarrollo por la edad (cf. Jean Piaget), de su bagaje y forma de perdurar (cf. David Paul Ausubel), de la zona proximal (Vygotsky), es indispensable pensar en el tipo de **'alimento'**, para realizar la construcción de la gran historia o narrativa, por las palabras, desafíos o socialización.

Todo eso presupone la transformación del sujeto (estudiante/docente) en su proceso de contacto con los objetos y con las realidades, superando el temor de lo diferente, en beneficio de la melodía, fruto de la diversidad.

Convivir porque se comunica o comunicarse porque se convive y ejerce el propio oficio.

El clima de historia (era una vez), de interacción y convivencia, es la suma de variables de la lógica no lineal, en la cual se permite y se apoya lo no-idéntico para crecer, aprender y formar nuevos grupos humanos, que superan su identidad social, al asumir la identidad de **'estudiantes'** como nuevo papel. Esta constatación, o apenas deseo, puede ser colocada en el terreno del discurso de la cultura<sup>29</sup>, trascendiendo la comprensión del papel fundamental que el concepto de clase social ocupa en la producción de las identidades individuales, colectivas, y avanzando en la problematización de otras dimensiones que constituyen el **"yo"** y que van más allá tales como: género, raza, etnia, generación, orientación sexual, religión, deficiencias físicas o mentales etc. Dimensiones de la identidad individual, que integradas a las identidades colectivas, definen una ampliación de la plataforma política viable, a partir de otros movimientos contemporáneos como son: la lucha por la ciudadanía, por el medio ambiente y por los derechos humanos. Esas dimensiones necesitan ser enfocadas y muchas veces se sobreponen a la discusión de la cuestión de identidad sociocultural.

El espacio escolar necesita de una pedagogía que responda a los imperativos y requisitos del tiempo histórico; el desafío por lo tanto es el de aprender con los estudiantes el mundo simbólico del cual participan, con relación a la comunidad local y contextual en que se actúa, de manera que la teoría crítica se traduzca en acciones reflexivas, en prácticas de mediaciones realizadas como reflejo de una inserción social. La escuela (básica o universitaria) es un espacio de encuentro de personas que viven o forman una comunidad. Es un espacio de derecho de

<sup>29</sup> Hall, 1999; Bhabha, 1988; Mc Laren, 1997; Martín-Barbero, 1997; García-Canclini 1998, entre otros. Cf. OROFINO, María Isabel. Mídias e mediação escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 131.

oportunidades, de acceso a la cultura, a la información y al conocimiento, pero también es un espacio donde se aprende la democracia.

Compete a los educadores en cada uno de los ambientes e instituciones, implementar una propuesta en sintonía con las necesidades y deseos de la comunidad educativa, y buscar alternativas con relación a la comunidad de la cual hace parte. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, es bien conocido por todos, se enriquecen cuando articulados con la experiencia del mundo en el cual se vive, posibilitan la acción y la reflexión, relacionando permanentemente la teoría con la práctica, en la construcción del conocimiento. En este sentido, más que fórmulas mágicas que no existen, la pedagogía de los medios en la escuela, exige de los educadores correr riesgos, hacer sugerencias y realizar acciones, partiendo de las propias experiencias, sea en el terreno de la novedad, de lo desconocido; incursionar para aprender en el proceso, abriendo caminos entre estudiantes y comunidad escolar, como un todo.

La acción local, fruto de la comunidad escolar *ad intra*, consiste en la convocatoria para un clima de conocimiento, participación de informaciones y construcción del ser, que puede desencadenar repercusiones en la macro-esfera de la vida social a partir del reconocimiento de las identidades y diferencias de cada uno, para pautar las prácticas de mediación y potenciar las acciones locales como estrategia de alianza y solidaridad en el nivel global. El posible papel para ser desempeñado por la comunidad educativa, exige la promoción de la visibilidad de todas las identidades, incluyendo las que no circulan en el mundo de las representaciones dominantes, de las celebridades desechables, promovidos por el medio comercial. Mediante esa postura - de la visibilidad - descrita anteriormente, podemos contribuir en combatir las exclusiones, prejuicios y discriminaciones; y en el sentido de convivencia/comunicación, para profundizar la propuesta de Perrenoud, de superar la forma incómoda, fruto de la sociedad de consumo, de hablar de motivación en la educación.

En su libro **“Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar”**<sup>30</sup>, exactamente en el capítulo X, nos dice que si tuviera que hacer la lista de 10 palabras que menos le gustan, una de ellas sería **“motivación”**. Los motivos que da son los siguientes:

- Es una palabra hueca, porque decir que una persona está motivada significa que la persona tiene buenas razones para hacer lo que hace, ¿Pero será que sabe por qué lo hace? Este misterio permanece cuando reconocemos lo que sabemos y reconocemos lo que no sabemos; no podemos impedir pensar lo que pensamos (Reiser in Perrenoud) y agregaría: ni de hacer lo que hacemos. O sea, hay una coherencia y no simplemente motivación externa.

<sup>30</sup> PERRENOUD, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. São Paulo: Porto Editora, 2005

• Es una palabra consumida y desgastada en la convivencia académica... **“falta motivación”**; esa lamentación siempre está presente en la constatación de fracaso, en el estigma del estudiante que no participa en el juego pedagógico, en la búsqueda de una explicación que dispensa la autoevaluación de la institución y de los educadores. Cuando no se sabe qué decir sobre un estudiante poco activo, se dice que **“no está motivado”**. ¿Qué puede hacer la familia o el propio estudiante a ese respecto? ¿La falta de motivación es un mal tratable? ¿De quién es la culpa?

• Algunas veces se sugiere que la motivación es una característica de la persona o personalidad, una cosa permanente. Motivación para lenguas, para matemática, para la ciencia, como si nació así. Dice Perrenoud, me niego a entender ese hecho de esa manera, es un análisis que desconoce la perspectiva que existe en función de las relaciones (sujetos-hechos; sujetos entre sí; superación de la no-identidad).

La motivación es un concepto que tiene origen en la psicología, pero las necesidades, los deseos, voluntades e intereses provienen, según un abordaje antropológico y sociológico, del sentido de pertenecer a una comunidad, cultura, clase social, organización, relación de poder y de conformismo. Compete a la comunidad educativa descubrir qué intereses **‘tienen sentido’** (o dan sentido) para su comunidad, o cómo su comunidad busca, manifiesta y responde a los deseos. No es posible permanecer en una motivación para... es indispensable llegar hasta el grupo y a partir del mismo, integrar y convocar los individuos.

**“La motivación parece que está fuera del alcance del individuo, pero procede de las propias estrategias del sujeto”**<sup>31</sup> No siempre es necesario que el individuo esté motivado para esforzarse, pero la motivación hace menos arduo y antipático el trabajo, aunque es el gasto de energía y la capacidad de asumir riesgos lo que encamina las acciones. Cada uno pondera las ventajas e inconvenientes y escoge si quiere ser pasivo o no. Las personas se pueden autopersuadir para hacer una cosa, que cinco minutos antes rechazaban; o hartarse activamente de una cosa que anteriormente lo apasionaba. Cada uno navega como puede, de manera oportunista, en función de la energía que dispone y de aquello que su actitud le reporta.

La pereza y el desinterés escolar son para algunos estudiantes estrategias perfectamente adecuadas, ya que el hecho de estar **‘motivados’** no les traería beneficio; mientras que para otros, estar **‘felices’** en cualquier actividad, les sirve para conservar la estima y el esfuerzo del profesor.

<sup>31</sup> PERRENOUD PHILIPPE, Oficio de alumno e sentido do trabalho escolar. São Paulo: Prto Editora, 2004, cap. VI


En lugar de motivación, Perrenoud nos convida a emplear otro método o forma: liberarnos de las imágenes asociadas al concepto de motivación y buscar otro lenguaje y otra perspectiva menos normativa y más constructivista e interdisciplinar, e integrar los sentidos de trabajo, saberes, situaciones y aprendizajes académicos. ¿Por qué esta integración? Porque el sentido se construye, no es dado a priori, su construcción se da a partir de una cultura, de un conjunto de valores y representaciones.

En un sistema tan limitante como es el de la educación obligatoria, los estudiantes están condenados a utilizar estrategias preexistentes en función de la reducción de las posibilidades de opción. Ellos sienten que se les impone un número importante de cosas absurdas, incomprensibles o que no corresponden de forma general a sus deseos. En la institución escolar se aprende a jugar con las normas y con las apariencias, por más que los educadores rechacen esa idea. Por ese motivo la **'construcción de sentido'** es al mismo tiempo vital - para sobrevivir por largo tiempo - y difícil. Esa construcción pasa por un verdadero trabajo mental, que nadie puede hacer en su lugar (lugar del estudiante), porque el sentido está unido a la propia visión de realidad, a la propia definición de coherencia, utilidad, diversión, justicia, aburrimiento, soportable, necesario y arbitrario.

El sentido se construye. Pocos seres humanos se resignan voluntariamente a lo que no tiene sentido. Cada cual intenta decir y hacer prioritariamente lo que tiene sentido para sí. Al encontrar una situación que no se domina, la tendencia es huir o permanecer el menor tiempo posible en esa situación. Cada actor tiene una **"teoría"** sobre lo que lo mueve. Decir que el sentido se construye, no es simplemente algo subjetivo, significa que la construcción es una actividad mental compleja, reflexiva, en la cual el actor invierte una parte de su libertad y se dice a sí mismo: Yo sé que tengo necesidad de sentido y lo evalúo en la medida de mis esfuerzos.

El sentido se fundamenta en una cultura. Nadie está solo en la construcción del sentido. Cada estudiante se apoya fundamentalmente en la herencia de las generaciones que lo antecedieron y está envuelto en el conjunto de interacciones que establece con sus compañeros. El sentido, respecto a los recursos que unos y otros disponen para pensar e interpretar la experiencia, para apropiarse de las informaciones, para negociar las normas o tareas, para aplicar con provecho en las situaciones pedagógicas, no escapa a las diferencias culturales y a las inequidades sociales.

El sentido se negocia. Ningún actor envuelto en una situación puede liberarse totalmente de su cultura, de sus alianzas y compromisos, del sistema de poder y de trabajo subyacente a una situación dada. Entre el sentido histórico y el



construido en el presente, es necesario tener en cuenta el *contrato pedagógico* (o *didáctico*); la *cultura común* elaborada entre profesor y estudiantes respecto al trabajo escolar, de los saberes, de los errores, de la investigación, del debate, argumentación etc. De manera general, del **“clima”**, del modo como es ejercida la autoridad y como se realiza la cooperación. La negociación es plausible de recomenzar en condiciones más o menos favorables y según el acuerdo previo que sirve de paño de fondo.

En ese convivir para comunicar o comunicar porque se convive, el oficio de estudiante, de aprendiz, en ninguna concepción asegura a priori que los aprendizajes deseados se van a operar. Depende de la forma como cada adolescente o joven invierte en su oficio y le da sentido. Las pedagogías activas pueden revelarse como inseguras o inquisidoras para algunos estudiantes que se desenvuelven mejor con tareas estereotipadas, con reglas del juego marcadas y que pesan menos en la responsabilidad. No hay una pedagogía que defina el oficio del alumno de manera que se aplique a todos los estudiantes. La relación pedagógica y el oficio de estudiante están íntimamente unidos: la primera se desarrolla mediante una integración con relación a las tareas de aprendizaje y de su control; el segundo tiene un comportamiento diferente según el estado de las relaciones inter-subjetivas, tensión o complicidad, impaciencia o adhesión, presencia o ausencia, agresividad o empatía -, todo esto puede reflejarse en la expectativas del profesor o en la calidad de trabajo de los alumnos.

## Conclusiones

Pretendemos que el trabajo proporcione de forma sintética, pero objetiva y estructurada: una familiarización con la educación hoy, a través de una descripción secuencial propia de este tipo de artículos. Que responda de alguna manera a la necesidad de nuclear para convivir y aprender, o viceversa; que sea una reflexión sobre prácticas que permiten o no la narrativa de historias **'producto'**, como también lo son la educación, la cultura y el sentido de ciudadanía.

Ver y comprender ese **'producto'** sobre el prisma de una nueva mentalidad (constructiva -comunicacional-nuevo oficio), en un contexto de cosmovisión democrática, de búsqueda del éxito escolar, como constante que supera las estadísticas y responde a los grupos y a las personas; que el empleo de lenguajes con resonancia y eco, sean provocadores del verdadero **'trabajo mental'** para construir **'sentido'** y fundamentarlo. Quien encierra esta nuestra conclusión es Gadotti, al afirmar:

*Vivencia de una realidad global que se inscribe en la experiencia cotidiana del alumno, del profesor y del pueblo, que en la escuela conservadora es fragmentada. Trabajar en beneficio de una escuela que integre saber, conocimientos, vivencia, escuela, comunidad, medio ambiente etc., es el objetivo de la interdisciplinariedad, o sea, la ruptura con la estructura disciplinar del conocimiento.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADORNO, Theodor, W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BRESCIANI, E. In: História da alimentação. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo. Editora Estação Liberdade, 1996.
- DIMENSTAIN, Gilberto e ALVES, Rubem. Fomos maus alunos. Campinas: Papyrus, 2003.
- El acto de contar historias [N.E.] – COX, A. A journey down the healing path through story (Um viaje por el camino curativo de la historia). Diving in the moon, 1,10-23, 2000.
- FISHER, W.R. The narrative paradigm: in the beginning. Journal of communication, 35 (4), 74-89, 1985. Id. Human communication as narration: toward a philosophy of reason, value, and action (Comunicación humana como narración: para una filosofía de la razón, valor y acción). Columbia: Press University of South Carolina, 1987.
- Hall, 1999; Bhabha, 1988; Mc Laren, 1997; Martín-Barbero, 1997; García-Cañclini 1998, entre otros. Cf. OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- LENIN, V.I. Materialismo e Empiriocriticismo. São Paulo: Ed. Progresso, 1982.
- MacIntyre, A. After virtue: a study in moral theory (Después de la virtud: un estudio en teoría moral) 2ªed. Notre Dame: University of Notre Dame Press, Paris, 1981.
- PERRENOUD, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. São Paulo: Porto Editora, 2005.
- SHACFF, Adam. História e Verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- SIERRA, Francisco. Paradigmas y modelos teóricos de la comunicación educativa. In: Introducción a la teoría de la comunicación. Sevilla: MAD, 1998.
- TORO, Bernardo. A educação existe porque é um produto. In: Revista Acesso. São Paulo: FDE, 2004
- VILCHES, Lorenzo. La lectura de la imagen. Barcelona: Paidós comunicación, 2002