



Otros Temas

Las exigencias de la Comunicación educativa

Arnaldo Esté Salas y Myriam López de Valdivieso

Resumen

El Mundo de lo Digital impone una cultura de la participación, de confluencia de diversidades, que invade todo, incluso la intimidad. La hipertextualidad seduce, se hace atmósfera y penetra el aprendizaje. Para la educación se propone la Interacción Constructiva, un ambiente de ejercicio autónomo, donde se activa al aprendiz con problemas que le son pertinentes, que tocan su acervo, angustiándolo, intrigándolo para convocar así todo su cuerpo y llevarlo a participar. Esto conduce al cultivo práctico de valores y competencias: lingüísticas, comunicativas, hermenéuticas y creativas. Se afianzan valores para la solidaridad y la cohesión social, la participación crítica, la necesidad del otro y la tenencia de sí mismo como sujeto pleno. Todo ello en espacios virtuales y presenciales. Se pasa a relaciones de mayor complejidad como *contexturas* y, más que diálogos, a *polílogos*.

Palabras claves: comunicación educativa; mundo digital; participación; valores; competencias

Abstract

The digital world imposes a culture of participation, convergence and diversity that invades all spaces inclusive our intimacy. The hypertextuality seduces becomes the surrounding and permeates the learning process. Therefore some proposes the Interactive Construction approach within an autonomous exercise in terms of education. This means to base the learning in problem solving using cases that are relevant to the learner in

terms of their background in which the problems makes them become fully involved. This also fosters linguistic, communicative, hermeneutical and creative values and capabilities. It also consolidates values of solidarity and social cohesion, critical participation, empathy towards the others and self-awareness as a comprehensive individual; all this happening in virtual and physical spaces, which allows these individual to relate in more complex and political terms to their surroundings.

Key words: Educational communication; Digital World; Participation; values; capabilities

Résumé

Dans le monde numérique une culture de participation et de confluence des diversités s'impose, envahissant tous les domaines, y compris celui de l'intimité. L'hypertextualité séduit, se constitue en ambiance et pénètre l'apprentissage. L'enseignement propose une interaction constructive, un environnement d'exercice autonome, où l'apprenti s'active avec les problèmes qui le concernent, touchent son patrimoine, l'inquiètent, l'angoissent même, interpellant ainsi tout son corps et l'amenant à participer. Cela mène à l'entretien de valeurs et de compétences: linguistiques, communicatives, herméneutiques et créatives et renforce les valeurs de la solidarité et de la cohésion sociale, la participation de critique, la nécessité de l'autre et de s'assumer pleinement comme sujet. Le tout au sein d'espaces virtuels et réels. On passe à un stade de relations d'une plus grande complexité, plutôt qu'à des dialogues, à des polilogos.

Mots clés: Communication éducative. Monde numérique. Participation. Valeurs. Compétences.

Recibido: 02/02/2013

Aprobado: 05/05/2013

Introducción.

La práctica pedagógica que se requiere en el mundo digitalizado es, básicamente, una interacción comunicativa, un compartir en el diálogo, presencial o virtual. “Una relación dialógica es una evidencia del acto cognitivo, donde el objeto de conocimiento, como mediador de los sujetos de conocimiento, se entrega a una revelación crítica” (Freire, 1990 pp.165). Este proceso se evidencia al considerar la educación como un producto en continua reelaboración, a partir de un coloquio crítico y constructivo, donde el estudiante es activo, conduce dinámicamente su propio proceso de aprendizaje, de forma cuestionadora e inquisidora de todo cuanto descubre y encuentra. Confronta sus contextos culturales con otros contextos y reflexiona sobre las diferencias. Pero también, en trato horizontal, el docente reconoce que aprende con el alumno, mientras modera la formación permanente de sus discípulos. Ello supone un aprendiz no indiferente, sino angustiado, problematizado y un docente fraterno, que crece con sus alumnos.

En tanto fenómeno humano, social y cultural, esta comunicación pedagógica es diversificada en la medida que sus partícipes manifiestan y expresan opiniones variadas conceptos disímiles y asumen diferentes actitudes, en el espacio presencial o virtual. Además, cada uno abriga un potente acervo que comparte.

La diversidad aquí evidenciada encierra una gran riqueza de conocimientos y experiencias, un tesoro, una cantera propicia para el aprendizaje, donde el diálogo fructífero hace brotar el intercambio provechoso. Con esta perspectiva formativa, el proceso de aprendizaje se convierte en una construcción deliberada entre los que se comunican entre sí y que, al hacerlo, conforman el hecho educativo, cuyo principal objetivo es el de desarrollar el discernimiento consciente y creativo ante la situación del mundo y sus mensajes. Esta manera de entender el hecho educativo, esta metodología asume la necesidad de formar a la persona ante un mundo nuevo donde emergen otros valores. Mundo de lo Digital, de la cultura de la participación, de la confluencia de diversidades, de la invasión de la intimidad y lo personal. Formar es lograr, afianzar y establecer valores y competencias que se adquieren, principalmente, ejerciéndolos, en la práctica cotidiana. Llevar a esa

praxis participativa permite percibir corpóreamente la dignidad, exige recursos y maneras propias, no surge espontáneamente. Métodos que induzcan la participación y que la organicen.

La proyección comunicativa del aprendizaje se refuerza por la avalancha de medios tecnológicos que hacen cada vez más necesaria la competencia lingüística, a la que se agregan otras competencias derivadas de la hipertextualidad, como la jeroglífica que resulta de la rica mezcla de signos, imágenes, sonidos en circunstancias móviles y difíciles, con la consciencia del nacimiento de una nueva morfosintaxis y su gramática. A la competencia lingüística se une el necesario y apropiado desempeño comunicativo y el conveniente acceso de la mayor cantidad posible de ciudadanos al intercambio efectivo, permitiendo la emergencia y reconocimiento de nuevos valores y circunstancias de interacción mundial.

EXPANSIÓN DE LA COMUNICACIÓN

Lo digital no se detiene ni en la comunicación ni en el conocimiento, como inicialmente se expresaba en las TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación). El movimiento expansionista de lo digital necesariamente incide en los procesos educativos. En este sentido es conveniente indagar la naturaleza del fenómeno y sus consecuencias. En principio, el conocimiento entendido como expresión verbal rigurosamente normada del pensamiento, como racionalización de la comprensión, se enfrenta hoy a la apertura de la subjetividad admitida (Dilthey, 1883; Cassirer, 1945; Ricoeur, 1969) y la potencialidad diversificada de la comprensión, que resultará mucho menos atada a la corrección argumental verbal (por lo que el mudo del libro tradicional resulta reinterpretado y prolifera la libertad receptiva). Ni la proposición, ni sus argumentos tendrán que ser referidos a derivaciones lógicas tradicionales, cargadas del positivismo y la *verdad científica*, en cuanto que lo lógico ya no será curso necesario de lo verbal. Los “hechos” van teniendo mucho más campo presencial. En You Tube, por ejemplo, los videos muestran los acontecimientos desde diferentes perspectivas; por otra parte, las presentaciones proliferan con diferentes enfoques (Slideshare), en una acumulación y frecuencia tal, que resulta inalcanzable por la escuálida linealidad escrita que aun gobierna la academia.

La persona no se “asoma” al texto sino que se sumerge en éste. Se reducen las faltas de atención, porque la hipertextualidad seduce. Lo digital se hace atmósfera, que directa o indirectamente, cambia el vivir en libertad de percepción y comportamiento habitual. No se trata de una manera del conocimiento y de la información, una simple variante técnica; es mucho más: un valor al que se refiere todo actuar y todo pensar y que progresiva e indeteniblemente atraviesa la vida diaria.

No es solo en el trabajo, en la vida doméstica, en la educación: es que cambia la manera de mirar al cielo, a lo minúsculo, a las flores, a los gestos e intimidades; nace paulatinamente otra poética, otra estética, en la medida en las que las metáforas de los científicos para comunicar sus hallazgos y ficciones, se hacen más y más compartidas, más diversificadas en interpretación y amplitud cognitiva. Las agresivas guerras físicas pasaron de moda, al ser desmontadas sus triquiñuelas y clarificados sus costos (visibles en los enormes cementerios de chatarra bélica), tanto como los pecados de la carne, al resultar el cuerpo y sus funciones un derecho publicado.

“Los contextos tecnológicos, el periodismo digital y las dinámicas que propicia la web social se extienden aceleradamente e impactan con fuerza en las sociedades contemporáneas. Estos factores median cada vez con más intensidad en prácticamente todas las esferas de la vida, lo que impone a las personas la apremiante necesidad de formar parte de esta realidad, además de comprenderla y aprehenderla en toda su magnitud (...) Sin embargo, resulta imprescindible ir más allá y lograr que las personas también cuenten con las capacidades y habilidades comunicativas que les permitan ser incluidos en la sociedad, así como hacer escuchar sus intereses, preocupaciones y sueños”. (<http://www.unesco.org/new/es/havana/areas-of-action/communication-and-information/educacion-para-la-comunicacion/>)

Los muros escolares se derrumban, como otrora las limitaciones impuestas por los controles gubernamentales (Berlín 1961 – 1989, por ejemplo). La información desconoce fronteras y su expansión está, quiéralo o no la institucionalidad escolarizada, al servicio de la formación permanente. Más que nunca, no se requieren espacios específicos para aprender, cada momento cotidiano es un instante de apertura a otras experiencias, digitales o

no, lo que paulatinamente va conformando el acervo cognitivo y cultural de todos los seres humanos.

Por otra parte, tampoco la edad establece límites: el asombro acompaña a la madre que observa la pericia insospechada de su pequeño hijo ante los computadores; el abuelo manipula su smartphone, al tiempo que escribe las anotaciones en su tableta. Subyace la necesidad de reconsiderar las teorías evolucionistas del aprendizaje y de la enseñanza. Estos aspectos obligan a la relectura de la tradición educativa y a la aceptación de la necesidad de colocar las oportunidades al servicio de la persona, más que los recursos limitados a sectores de la élite.

No obstante, no se trata de suponer la eliminación absoluta de la escuela como espacio presencial, donde la amistad, la relación interpersonal y la instauración de valores se refuerzan y consolidan.

El niño y el joven educando precisan fortalecer sus sentimientos, emociones y discernir los valores emergentes en esta sociedad cambiante (Goleman, 1995 y Esté, 1999-2006). Es necesario conjugar lo presencial con lo virtual. Lo presencial (relación corpórea) va mucho más allá de la comunicación lingüística, es gestual, histriónica, iconográfica, simbólica (como se precisará más adelante). Los valores le dan referencia a la toma de decisiones que implican la clase de información que se requiere y el conocimiento que se construye en relaciones sociales.

Se hace evidente la necesidad de asumir a las escuelas como sitios de convergencia de personas y acervos, que se maceran en un cierto espacio donde se construye lo que aun llamamos aprendizajes y donde las personas intercambian afectos y se interrelacionan productivamente. Una convergencia que resulta seriamente obstaculizada por las normas derivadas del valor decadente y aun dominante, que otorga a la palabra magisterial propiedades generatrices del saber.

Es urgente y necesario legitimar esa convergencia de diversidades sin privilegiar alguna en símbolos, caracteres o estilos con las resultantes exclusiones. Las evaluaciones oficiales e internacionales, por ejemplo, subordinadas a estándares e indicadores de medición derivados de los

currículos tradicionales, atacan lo que de otra manera sería una diversidad ejemplar. Es decir se evalúa desde arquetipos hechos poder y se penaliza la heterogeneidad enriquecedora. Los resultados de estas formas y criterios estándar de evaluación resultan fatalmente excluidores de naciones, escuelas y estudiantes: los que no resultan supeditados y uniformes rebotan excluidos o descalificados. Al convertir las credenciales en homogéneas, se transforman en pasaportes para el juego social decente y las cifras de exclusión concluyen tenaces y difíciles de combatir.

No hay manera de deshacerse de los valores, en tanto que ellos no están allí, más allá de uno. Ellos son uno mismo. Lo que implica que no es posible ser “objetivos”, especialmente si la objetividad significa desafección, indiferencia y mucho menos, homogeneidad. Percibir, evaluar, comprender, conocer son funciones simultáneas, aun cuando en el momento de comunicar se pretenda asumir procedimientos racionales en la argumentación. De manera similar, al aceptar el aprendizaje y el conocimiento como procesos constructivos sociales, se descarta la concepción de la realidad preconcebida e indiscriminada. Se conforma una realidad otra, que no es, no está definida totalmente, en todas sus aristas, sino que va siendo, se va creando socialmente, se va construyendo reflexiva y comparativamente. El peligro de la relativización no existe, se soslaya por el ineludible juego y convención histórico social, que se expresa en tradiciones y paradigmas para las ciencias, pero también, en gusto, disfrute y placer para lo estético y emocional.

La sociedad ha ampliado considerablemente sus límites. Casi es imposible pensar en fronteras informativas. A la televisión, la radio y la prensa ya conocidas desde el pasado, se informa mediante blogs, foros o simplemente páginas web. Los “buscadores” se multiplican, al punto de hacer mucho más efectiva la indagación sobre el saber. La UNESCO propone definir las Sociedades del Conocimiento (en plural) como:

“La capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación”. (UNESCO, 2005 p.29).

Aunque la cita no precisa diferencia, sin mayor rigor, entre información y conocimiento, que de hecho son disímiles (como se explicará más adelante), es apropiada como medio para destacar la relevancia de la fluidez comunicativa, reconocida mundialmente. Este acontecimiento ha generado la llamada globalización (temida por algunos y aplaudida por otros) que ineludiblemente perfila nuevos parámetros en la configuración del planeta. No es *otra era de Occidente* (evolucionismo necesario, aunque no dominante hoy), es un mundo de diversidades que converge en enriquecimiento mutuo y evidencia el final de la expansión otrora identificada como la única civilizatoria, como historia forzosa. Lo Digital coincide con la emergencia de otros países al intercambio de informaciones y conocimientos, otras culturas dignifican perspectivas y aprendemos a colocarnos “en los zapatos del otro”, a reflexionar sobre conflictos antes sentenciados desde su origen, pero descubrimos que ya no están sólo signados por la expansión territorial o el imperio hegemónico. Es todo esto lo que conforma el “otro mundo” (globalizado o mundializado). Mundo que, por supuesto, no niega el pasado sino que lo incorpora constructivamente, para contemplarlo con nuevos ojos, que escudriñan los conceptos rígidos y los criterios impuestos. Es claro que se siente la solidaridad con lo que ocurre en Siria. Vemos sus imágenes y sus complejidades “en vivo”.

La Comunidad Europea comprendió la relevancia de la apropiada comunicación en este nuevo Mundo y de su imperiosa inserción en la formación ciudadana. Desde diciembre de 2008, el Parlamento dispuso incluir asignaturas que favorecieran la conveniente comunicación mediática, en los currículos de todos los niveles educativos. En el informe de evaluación de las competencias de los escolares europeos (Informe Pisa, 2006-2012) se incluye la lectura electrónica y la pericia en la participación en sociedades y redes virtuales.

Por otra parte, diariamente, los estudiantes, al menos en América Latina, utilizan las tecnologías como espacio para el entretenimiento y, eventualmente, para cumplir obligaciones escolares. Su mayor interacción se relaciona con los chats, los correos electrónicos, el “bajar” música etc. (Sunkel, G; Trucco, D y Möller, S, 2011). Esta realidad exige recordar que las tecnologías no son una meta en sí mismas, sino que deben transformarse en uno de los medios para el desarrollo de objetivos educativos y la emergencia de valores que se requiere consolidar, como la creatividad y el respeto mutuo.

Cuando acuden a la red para buscar información relevante, simplemente proceden con los “corta y pega”, colindantes con el plagio, por falta de orientación docente en los procedimientos de investigación. Más aún, con frecuencia no se percatan de la falta cometida en estos actos (“*Eso no está mal, porque todo el mundo lo hace...*”). Al respecto, conviene acotar que:

“Esta era de la hipercomunicación y el ciberespacio, del teletrabajo y del aula virtual, da lugar justificadamente a un doble movimiento, de entusiasmo y reserva a la vez. Lo que estamos presenciando en los hechos no parece encaminarse a la concreción de esa “aldea global” del sueño macluhaniano sino más bien a la instauración de un archipiélago global, compuesto de seres tecnológicamente hipercomunicados pero socialmente aislados (encuentro la hoy tan encomiada interactividad sospechosamente ambigua, porque las más de las veces se está entendiendo por tal el ida-y-vuelta que se establece entre el ser humano y la máquina y no entre personas”. (Kaplún, 1998b, p. 5)

El comentario de Mario Kaplún apunta a uno de los problemas fundamentales de la formación de nuestros niños y jóvenes de hoy. Si los espacios institucionales permanecen al margen del divertimento de los estudiantes con los videos juegos o con el chateo, o con el acceso solitario a la información, el futuro se perfila como cada vez menos solidario, menos cooperativo, sin cohesión social, ni sentido ciudadano. En fin, una perspectiva individualista y obviamente egoísta. Paradójicamente, el mundo más comunicado resultará en una apología a la incomunicación. La responsabilidad de la escuela, la familia, la universidad, los gobiernos... es ineludible.

Por el contrario, si la escolaridad se abre al mundo de “multiespacialidad”, la solidaridad, la proximidad, la vecindad será muy variada. La red ha invadido hasta la intimidad, ha creado formas distintas del acompañamiento, por los celulares y la web se siente la “presencia” permanente de los ausentes. En una pantalla se reducen las distancias y en un mensaje se llega a los acuerdos. La intimidad adquiere otros valores que no pueden estar al margen de la escuela y la universidad, ello es inevitable y apremiante. Los valores siempre están atados a contextos y éste ha cambiado. Es obvio que no

todo lo que emergese puede concebir en términos de lo que ya tenemos: de eso se trata, la construcción como juego entre lo que somos y lo que emerge compulsivamente, aún a fuerza ajena.

Comunicación y Educación

Al referirse a lo digital, necesariamente estamos remitiendo a la comunicación. Como se ha afirmado antes, el mayor efecto de la expansión digital está en la amplitud comunicativa y sus consecuencias. Además, todos los argumentos esbozados permiten puntualizar que la educación y la comunicación comparten objetivos comunes en la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad y participativos con su entorno, deliberantes, críticos, capaces de discriminar la información que reciben y de buscar fuentes alternas, para comparar criterios y tomar decisiones propias, y cuya contribución personal en la solución de problemas comunes los dignifica como personas. Esta afirmación es multivalente, porque es aplicable tanto al estudiante, como al docente de aula y al comunicador social.

Como se ha afirmado, el tercer milenio ha llegado cargado de medios audiovisuales y de potencialidades evidentes de comunicación y de otros valores emergentes, como lo digital y la intimidad redefinida.

La informática y la telemática se han convertido en poderosos instrumentos de socialización y, con toda la fascinación que los encubre, han transformado las conciencias y las escalas de valores; cualquier ciudadano desea poder expresarse con amplitud en esta sociedad de la comunicación y tiene el derecho a ello. Ocultar o ignorar este derecho individual es una forma de discriminación encubierta, tan grave como la falta de oportunidades de formación a los niños y jóvenes en edad escolar.

Pero hay que mantener la cautela y el discernimiento, para evitar malos entendidos y, evidentemente, apoyar la emergencia de valores en el curso de la dignidad, la cohesión social, la participación consciente, en entornos de intercambio democrático y ciudadano. Algunos medios son poderosamente manipuladores de las formas de concebir y de percibir la realidad circundante. Desempeñan un papel relevante en la fabricación de imaginarios y en la

distorsión de las creencias y costumbres. Lo más preocupante es la certeza de que los mensajes transmitidos no son neutrales, invitan al consumo y a la individualización, lejos de la solidaridad y la convivencia. Con frecuencia comunican para el provecho ajeno y las convicciones de grupos dominantes de la sociedad, que la población incauta acepta sin discriminaciones. Las ideologías todavía suelen imponer sus intereses en detrimento de los grupos menos favorecidos. El populismo, por ejemplo, como estrategia política instauro la caridad, desplegando complacencias y dádivas, como recurso de dominación, para perpetuarse en el poder. A veces preconiza el miedo, como fórmula de dominación social, en la complicidad comunicativa de hechos amenazantes y sin sentido.

Conviene desnudar fantasías. Uno de los malabarismos ilusionistas de esta aparente democracia comunicativa es hacer percibir a todos los medios como ambientes interactivos. “La televisora X defiende tus intereses”, “Ésta es la radio del pueblo...”, etc. Slogans publicitarios para asegurar audiencias. Tampoco todos los medios son interactivos, mientras los televidentes y radioescuchas desean tener espacios en los programas ordinarios de los canales y las emisoras, para denunciar o informar sobre sus problemas comunales (y hasta personales), o para difundir sus logros. Es preciso conocer las diferencias entre los medios interactivos de los unidireccionales y, lo más importante, hacer de ellos recursos al servicio del ciudadano y no promover la alienación por el uso hipnotizador de la tecnología.

“La difusión industrializada de la información y de los mensajes de todo tipo se está ampliando constantemente. Su crecimiento exige capitales cada vez mayores e inversiones constantes en diferentes sectores de la comunicación.(...) El aumento de este capital invertido produce dos efectos significativos: I) el número de usuarios de los medios de comunicación social tiene que aumentar para que el proceso pueda ser rentable (en función del costo unitario correspondiente a una sola persona atendida o a un solo mensaje difundido); II) el control de los fondos y del material tiende a pasar a las grandes empresas que están en condiciones de encontrar los capitales necesarios, en vez de estar en manos de los usuarios actuales o en potencia” (O’Sullivan, 1996 p.112).

Corresponde precisar las consecuencias de estas inversiones en capital, como afirma J. O'Sullivan. En primer lugar, para incrementar el número de usuarios los medios se llenan de aplicaciones, programas y software de alta demanda, aunque ellos sean poco edificantes.

Proliferan los videos juegos para aumentar el consumismo, ganar la guerra y difundir pornografía infantil. Se multiplican las informaciones erróneas y la manipulación de materiales que, solapadamente, invitan a la discriminación de género y el racismo. El segundo efecto de las inversiones cuantiosas se relaciona con el control de la información. Los inversores tienen la última palabra sobre lo que se difunde y lo que se publica. El escarmiento a *wikileaks* es buen ejemplo de los castigos a la desobediencia expresiva.

Más aún, *Google* es excelente muestra de control masivo de información centrado en una sola transnacional, donde lo que se comenta tiene un enfoque preciso. La empresa se defiende afirmando (www.queesgoogle.com/) que sus intereses son comerciales y que no hay alguna apetencia de poder o dominación. No hay tal ingenuidad. Se conocen sus alcances. Lo Digital, suelto a su libre curso, como todo valor aislado del contexto de otros valores, conduce a aberraciones. Hay una "lógica" auto-generadora en esos motores de búsqueda que termina por pintar un "mundo *Google*", así como la "lógica" evangélica tomó cuerpo –muy creativo por cierto- en el "mundo *Disney*", que terminó por atravesar la cinematografía. Aparentemente, *Google* sirve como bandeja de información. Pero al desatar a su propio curso instrumentos de selección, clasificación, jerarquización, lenguaje, imágenes, sonidos se construye un "mundo *Google*".

Sin embargo, no se trata de insistir en la mirada pesimista. Hay que destacar que *Google* participa también de la importante opción de lo Digital, que permite "bajar" información, pero también "subirla" a la nube y por allí está "subiendo" una diversidad creciente de testimonios y explicaciones, gracias a la apertura y la participación activa de sus miembros. *You Tube*, por ejemplo, otro recurso de *Google*, galopa mostrando modos, maneras y técnicas en ofertas generosas, que permiten a cualquier persona, con las competencias comunicativas necesarias (y aquí se centra la propuesta pedagógica) utilizar información otrora exótica o inaccesible. Con su apoyo se puede cultivar, cocinar, reparar, filmar, pintar, estudiar, investigar, componer en millares crecientes de formas.

Otro caso digno de mención es el de *Wikipedia* que en sus inicios promovía una trayectoria que abandonara parcialmente la cadena de argumentos de verdad y sus soportes, producto de una generosa construcción colectiva de la información. Posteriormente, y tal vez atendiendo a críticas académicas, asumieron un tanto tibiamente algunos criterios de autoridad (citas, referencias, bibliografía...). Pero en todo caso, la información disponible le abre campo a la sustitución del conocimiento por comprensión normativa. Estas son algunas de las contiendas que se abren en el campo de este valor emergente y creciente de lo digital, que, ciertamente, no es el imperio de la felicidad, ni el Paraíso.

Ahora bien, no se trata de repudiar estos recursos, sino utilizarlos como medios educativos y, a la vez, generar la consciencia crítica que permita a cada estudiante y cada docente elegir los contenidos convenientes en el extenso panorama, poner los medios aptos al servicio del aprendizaje, participar activamente en las redes sociales como espacio de interacción constructiva y comunicar sus ideas con propiedad. La tarea docente radica entonces en formar

“... perceptores críticos, y creadores, capaces de asumir actitudes de reconfiguración, construcción y búsqueda del verdadero significado de las imágenes y símbolos en el que niños, jóvenes y adultos están inmersos para no permitir que sean alienados y desubicados con respecto a la realidad”. (Cabero, 1994 p.16)

Para ello se requiere, entre otros aspectos, de docentes y alumnos formados para desenvolverse en la actual interrelación comunicativa y digital, personas preparadas para manejar, seleccionar y producir mensajes coherentes, con medios adecuados y con las destrezas para discriminar las informaciones a su disposición y utilizarlas para provecho de todos sus alumnos. Este enfoque acerca a las personas al verdadero sentido democrático, sin exclusiones. En consecuencia, las potencialidades comunicativas exigen nuevas destrezas y competencias para poder participar efectivamente en las comunidades, presenciales o virtuales. Es decir, saber decodificar los mensajes, además de pronunciarse con propiedad y oportunamente, por el mecanismo más adecuado y pertinente.

“La Educación en los Medios ha de ser una educación que pretenda hacer comprender qué son los medios, cómo funcionan, cómo se elaboran mensajes y cómo se difunden. Una educación que permita a los receptores reflexionar sobre la imagen del mundo y sobre la realidad que les es transmitida y de la que, al mismo tiempo, participan”. (Cabero y Romero, 2001 p.130).

Otro procedimiento habitual en esta coyuntura es recurrir al llamado auto-aprendizaje. Es decir, dejar que el niño y el joven busquen la información por sus propios medios, con sus mañas y desparpajos, en una suerte de ensayo y error, sin orientación alguna, ni objetivo definido. Esta actitud es usual ante las brechas digitales que confronta nuestra sociedad venezolana. Conviene reiterar que la información proporcionada por los “buscadores” proyecta una variedad amplia de calidades y, con frecuencia, arroja datos erróneos.

Mientras, el alumno carece de criterios discriminatorios que le permitan desechar equívocos y centrarse en los textos de mayor calidad. También, ignora que hoy hasta las cuentas bancarias son del dominio ajeno, que él mismo es un ser público, lo cual estaba reservado antes a las personalidades y los artistas. La escuela y la universidad no pueden permanecer lejanas a estos hechos, a riesgo de complicidad.

No es suficiente que el estudiante desarrolle habilidades en el uso del computador, sea o no en funciones recreativas, sino que también es indispensable formar en criterios para la selección y uso de gran cantidad de información que entrega la red y para ello es la formación, el establecimiento de valores y competencias en un ambiente de ejercicio autónomo. El estudiante no habrá de ser “guiado” por un cierto ductor, no se trata de conducirlo o manejarlo (lo que de hecho es imposible hoy). Es él, en un contexto de participación y solidaridad quien tomará las decisiones, quien hará las elecciones.

Lo digital, como lo es el mundo que traspasa indeteniblemente a la persona, no podrá ser evitado cubriéndolo con trapos negros o ignorando su poder y existencia. Los peligros no se evitarán escondiéndolos sino teniendo conciencia de ellos.

Es evidente que la concepción pedagógica debe cambiar ante estas circunstancias. No se puede pensar que la tarea educativa está circunscrita al recinto escolar. En cualquier espacio, por cualquier medio, se perciben los aires educativos y comunicativos, cargados de nuevas circunstancias y valoraciones. Sin embargo, algunos docentes afincados en la tradición rechazan la vinculación del aprendizaje con las nuevas tecnologías, defienden a ultranza el uso único de la palabra o la prédica en el aula.

Así que no tiene sentido restringir el acceso a las redes, como medio de control parental o como forma evasiva de la complejidad digital. Esto sería como abolir el remedio, porque desconocemos su utilidad. La idea central es poner estos recursos al servicio del aprendizaje y recurrir a ellos como herramientas para la docencia, dado que constituyen la cotidianidad de nuestra vida comunicativa en la sociedad. Así como es indispensable aprender a leer y escribir en el aula tradicional, de la misma forma es imprescindible el uso de las tecnologías para el aprendizaje (en todos los espacios), para la comunicación y la convivencia. Se habla, con frecuencia, de alfabetización digital. Además, son inimaginables las potencialidades del uso educativo de las tecnologías. Por ejemplo, Squire y Jenkins (2003) han observado que:

“Los videojuegos animan a los jóvenes a interactuar con sus iguales, a crear espacios de encuentro, a intercambiar experiencias y a reforzar las habilidades de comunicación y de colaboración. La teoría del juego usa el término «meta-juego» para referirse a las conversaciones sobre estrategias que suceden en el mundo de los videojuegos, donde el jugador comparte lo que sabe, pregunta a otros jugadores más expertos y une esfuerzos para solucionar desafíos complejos. Este tipo de participación en un juego es similar a lo que la educación psicológica denomina «meta-entendimiento», el proceso de reflexión sobre el aprendizaje de uno mismo”. (Citados por OCDE, 2010).

Aunque ya se ha comentado que algunos de estos recursos incitan al incremento del consumo, a la violencia y la pornografía, con mayor razón, la escuela no puede permanecer al margen de la sociedad, ignorando su existencia, y los educandos tampoco merecen perder la oportunidad de desempeñarse con eficiencia en los medios de comunicación audiovisual y de

aprovechar con éxito la ingente información de la cual se dispone en estos espacios. Se requiere de una:

... educación **como proceso de comunicación** (es decir, diálogo, reflexión colectiva, puesta en común, participación), es indispensable en una sociedad donde la escuela ya no es la que forma al individuo como se creía tradicionalmente. La escuela no solamente no forma, sino que tampoco deforma. Su influencia actual es limitada, porque se ha quedado al margen de una sociedad donde los individuos y las comunidades están sometidos permanentemente a otras influencias que contribuyen en su formación (o deformación). (Gumucio Dagrón, 2007)

Como se ha afirmado en otra obra del Tebas-UCV, el aprendizaje así concebido es un territorio para la participación democrática, donde cada educando tiene la misma oportunidad de intervención, donde germina el intercambio *“sin dirección preestablecida de argumentación, por tanto puede apuntar a diferentes problemas o situaciones que no son visibles sino **actuadas**”* (Esté, 2006 p.101).

PEDAGOGÍA y COMUNICACIÓN

Con frecuencia, la política diseñada para incorporar la tecnología al proceso de aprendizaje se traduce en dotaciones escolares, sin introducir programas de formación y seguimiento a los procesos de comunicación que estos recursos generan o pueden generar. La confusión es semejante a la *modernización* de fachada, donde se cree que el celular, internet, el correo electrónico, el video-beam... reflejan los avances e innovaciones pedagógicas en el aprendizaje. El docente, sin la preparación adecuada, asume la actitud de menor riesgo: vuelve a la prédica e ignora la herramienta tecnológica; a lo sumo, retorna las dificultades a la casa, a los representantes, a la familia, donde supone que alguien puede ayudar, apoyándose en el recurso de Internet para las tareas escolares.

Ahora bien, no se trata de abarrotar de recursos tecnológicos a las escuelas y universidades, sin una orientación apropiada. Se requiere la presencia de una pedagogía ajustada a los tiempos y a los recursos disponibles y no es conveniente exagerar, ni extremar, ni confundir el sentido de innovación del aprendizaje:

“Modernizar el sistema educativo para adaptarse a la sociedad de la información se ha entendido a veces como una simple traslación de tecnologías. Se reemplaza la tabla de multiplicar (que antes venía impresa detrás de los cuadernos), con calculadoras, y se introducen cámaras de video y computadoras para sustituir a los maestros, pero no se cuestiona desde adentro el concepto mismo de la educación. Como ha señalado algún autor, en lugar de la alcancía de la “educación bancaria” tenemos ahora cajeros electrónicos que no resuelven el tema de fondo” (Gumucio Dagron, 2007).

El efecto de esta transformación radical de las funciones tradicionales de la escuela y la universidad ha generado preocupación en casi todos los países, donde ahora se discuten las orientaciones pedagógicas de los sistemas educativos. Ya se ha comentado la argumentación de los organismos internacionales. Pero, no se trata de inquietarse solamente por la disponibilidad de recursos, sino por la calidad de los procesos de aprendizaje, de la comunicación educativa, de la consolidación de valores tradicionales o emergentes y de sus logros para las personas y la sociedad. Hay acuerdo en cuanto a la relación entre educación, comunicación y calidad de la vida.

No obstante, se insiste en medir el alcance de la educación por su cobertura y, ahora, se agrega el número de equipos informáticos y telemáticos que se han incorporado a la escuela o la universidad.

No importa si solamente se usan para revisar correos electrónicos, lo que importa es que los hay y, de la mejor manera, divulgar ampliamente que la institución los tiene. Todo el éxito se traduce en cifras: de estudiantes, de edificios, de equipos, de docentes. Ni siquiera se ha reelaborado una concepción de la “Educación para el trabajo”, de las antiguas “manualidades”

o “Áreas de Exploración Vocacional”, como se llamaron en Venezuela, alguna vez.

Es cierto que la educación, en cuanto se la conciba como un servicio tiene que estar soportada por una infraestructura suficiente, adecuada, generosa. Pero esa infraestructura no garantiza la calidad. En muchos países esas instalaciones son amplias y bien dotadas, pero la calidad de la educación es baja: cifras altas de exclusión y de “deserción”, pobres contenidos y de poca pertinencia, baja la dignidad, escasa reflexión sobre valores, pérdida de la cohesión social.

En términos más exigentes, la calidad de la educación, formal y no formal, presencial o virtual, debe expresarse en calidad de vida, mucho más que mero éxito económico o poder. Dignidad de la persona como formación, como ejercicio de valores, tenencia de sí mismo como capaz de abordar, para emprender y crear; competente para construir su propio aprendizaje; participación, al sentirse integrante legítimo de un conjunto humano que lo reconoce y lo necesita; solidaridad, como presencia en los otros para apoyarlos y comprenderlos; diversidad, como cultivo de los otros, próximos o distantes, para construir con ellos; curiosidad, como búsqueda de la comprensión de lo social y la naturaleza, como continuidad de sí mismo.

La formación atiende a los individuos, grupos, comunidades y país, en la edificación de un sistema de valores, de una cultura, que los cohesiona, y desde los que se generan proyectos: de nación, de barrio, de escuela. Lo que se forja o se produce constituye el conocimiento y los saberes. La pregunta gira entonces en torno a la comunicación pedagógica y cómo puede transformarse en un proceso efectivo de formación. Cómo revertir lo que Freire define como “*Cultura del silencio*”, donde “*las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser*” (1990, p.70).

Es preciso insistir en la orientación pedagógica que se propone, porque en una sociedad tradicionalmente poco participativa, casi incomunicada, se sugiere una formación centrada en la gestión del alumno, a partir de la construcción de su propio aprendizaje, mediante el diálogo y la comunicación productiva. Para ello es indispensable definir esa comunicación productiva,

cómo se logra efectivamente, de forma verbal y no verbal, cuáles son los mecanismos de penetración subliminal que condicionan comportamientos e inducen valores individualistas y del consumo indiscriminado.

“La Comunicación Educativa abarca ciertamente el campo de los mass media pero no tal área sino también, y en prevalente lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo, sea él realizado con o sin empleo de medios. Lo cual supone considerar a la Comunicación no como un mero instrumento mediático y tecnológico sino ante todo como un componente pedagógico. En tanto interdisciplina y campo de conocimiento, en la Comunicación Educativa así entendida convergen una lectura de la Pedagogía desde la Comunicación y una lectura de la Comunicación desde la Pedagogía”. (Kaplún, 1998b p.158).

El trasfondo de esta comunicación pedagógica descansa en la firme convicción de que cada ser humano es portador de saberes particulares, que forman parte de su acervo, y que los puede poner al servicio de la formación compartida en sus entidades escolares. Además, dada la heterogeneidad de los participantes, que pertenecen a grupos familiares y sociales distintos, la riqueza del aprendizaje incrementa las potencialidades formativas. A ello se agrega el contacto virtual con otras culturas, que amplía aún más el espectro docente, bien discernido y orientado. En conjunto, el aprendizaje se concibe por un proceso constructivo, donde afloran valores emergentes en torno a la solidaridad y la convivencia, cuyo resultado redundará en beneficio de la cohesión social y la participación ciudadana.

LA COMUNICACIÓN HUMANA

Las innovaciones mencionadas en apartados anteriores permiten advertir una variación sustancial en las formas de comunicación y, en consecuencia, otras competencias vienen a reforzarse en beneficio del desempeño apropiado en la vida diaria, profesional o personal, virtual o presencialmente. Entonces, es conveniente precisar el concepto de comunicación humana y los requerimientos inmersos en ella, por efecto de la emergencia de lo digital, de la participación desde la diversidad y de la intimidad transformada.

La mayoría de las definiciones sobre los diferentes tipos de comunicación se centran en ella misma, en el acontecimiento comunicativo, en uno de los tres aspectos que la caracterizan (técnico, semántico y persuasivo). Algunos autores (K. Bühler, 1918; R. Jakobson, 1971; M. Bense y E. Walther, 1973) enfatizan solamente en la dimensión técnica, cuya preocupación se agrupa en la identificación de los factores intervinientes durante el proceso y la eficiencia en la transmisión del mensaje (sea verbal o no verbal). Los funcionalistas se ubican en esta perspectiva. Generalmente, cuando se pretende precisar el concepto de “comunicación”, en esta tendencia, se recurre a una faceta operativa y ello apunta a una sola dimensión del término. Se trata de la noción de R. Jakobson (1896 – 1982), quien amplía la teoría funcionalista triádica del lenguaje de Karl Bühler (1879 – 1963), al destacar los “factores constitutivos” de la comunicación:

“El **destinador** envía un **mensaje** al **destinatario**. Para ser operatorio, el mensaje requiere, en primer lugar, un **contexto** al cual remite (es lo que en una terminología algo ambigua, también se denomina el “referente”), contexto que resulta comprensible por parte del destinatario, y que, si es verbal, es susceptible de ser verbalizado; en segundo lugar, el mensaje requiere un **código**, común, en su totalidad o al menos en una parte, al destinador y al destinatario (o, en otros términos, al codificador y al decodificador del mensaje); por último, el mensaje requiere un **contacto**, un canal físico y una conexión psicológica entre el destinador y el destinatario, contacto que le permite establecer y mantener la comunicación”. (Jakobson, 1971 p.13).

Para abreviar el detallismo de los factores intervinientes, con frecuencia se mencionan solamente tres (siguiendo la teoría original de K. Bühler): la relación entre destinador (término transformado en *emisor*) y destinatario (cambiado por el de *receptor*), en torno a un *mensaje*: E – M – R. Es indudable la influencia de los conceptos técnico mecánicos, tomados propiamente de la electricidad. Se omite la mención al *código* o el sistema de signos que comparten los hablantes, olvidando que si no se comparte la misma lengua, por ejemplo el inglés o el goajiro, es imposible comunicarse. Asimismo se excluye la mención al tema o *contexto* del cual se habla (para Jakobson es el *referente*) y el uso de la voz (*canal*), cuando se trata de comunicación lingüística.

Los términos anteriores están despersonalizados. Aunque, acercar la comunicación a la dimensión humana es el mayor esfuerzo de R. Jakobson, dado su interés por decodificar el lenguaje poético. En su intento por describir el discurso literario, necesariamente tuvo que aproximar esta visión técnica a la intervención humana en el acto productivo de la palabra literaria. A partir de la concepción triádica, identifica las funciones del lenguaje. Define como función *poética*, la que se centra en el mensaje mismo y, en consecuencia, es característica de la literatura y el arte. Pero obsérvese que no insiste en el productor del mensaje poético, no incluye la creación artística, como hecho circunscrito a la intervención del artista. De hecho, los funcionalistas siempre insistieron en la distancia entre el emisor del mensaje y el autor de la obra literaria. Si bien es cierto que la obra de ficción puede tener un emisor ficticio, también es evidente que este segundo actor es producto de la invención de un autor.

En todo caso, para Jakobson, las emisiones centradas en la primera persona (Yo creo, yo pienso, yo opino) se registran como funciones *emotivas* del lenguaje o también como explícitas de la actitud del emisor, de sus afectos e intenciones (aunque sea ficticio). Por ejemplo, la *función emotiva* es propia de la poesía lírica, amorosa, expresiva de los sentimientos humanos. Esta emotividad discursiva pareciera estar penalizada en los recintos escolares, donde se estudia la poesía como algo ajeno, para pasar la materia..., para dividir el verso en sílabas y descubrir la métrica. Los sentimientos se ocultan, las cuitas familiares se esconden por temor al *bullying* o “chalequeo” escolar¹¹, lo que refuerza la formación en la *cultura del silencio* (Vid supra) y en el control de las emociones personales.

Como se mencionó antes, desde hace algún tiempo esta intimidad ha sido invadida por las redes sociales, Internet, Mozilla o Google Chrome y los videos. Surge entonces una disparidad artificios entre la evasión de la escolaridad al mundo subjetivo y la profusión de intimidades en lo digital. No en vano, Eduardo Sánchez Rugeles (1977) se proyecta en la intimidad de su barrio de Santa Mónica, en Caracas, que vive en la conciencia de Gabriel Guerrero, el protagonista de *Luibliana* (2012). Los encuentros y desencuentros de los

¹¹ Véase al respecto: <http://www.cecodap.org.ve>

amantes se disponen por internet y los correos son la redefinición del sexo que invade a las parejas, desde Santa Mónica, en Caracas, hasta Madrid o la misma capital de Eslovenia.

De la descripción física del paisaje urbano se salta a la creación de una nueva Ítaca, como caricias de Homero, en la cotidianidad de cada lector. Lo digital permite la cercanía, pero también incentiva la innovación y el riesgo, creando nuevos espacios y tiempos narrativos.

Por lo comentado en los párrafos anteriores, se puede deducir que la ~~comunicación digital~~ también supone expresión de sentimientos y emociones en una función emotiva, literaria o cotidiana y lo íntimo adquiere otra naturaleza. Pero, también lo digital conquista rasgos formales en la función *referencial*, caracterizada por la tercera persona (remite a él, ella, las cosas, los saberes, al conocimiento y la necesidad comunicativa). Es la función cómodamente impersonal, donde es posible evadir la intimidad, pero no por ello se deja al desgano la contribución del emisor a la construcción colectiva de repositorios, bases de datos, archivos informáticos, *cloud computing*.

Un buen ejemplo de esta función *referencial* es la comunicación remitida a la "nube" (ámbito mucho mayor que el de las bibliotecas o el "saber popular"). Se envían significados sin destinatario específico, pero con el propósito de compartir o preservar lo que se sabe, lo que se cree, lo que se razona. Pero en cada comunicación hay elementos propios del emisor, que interpreta su cultura y la traduce. Se echan botellas cargadas al mar: extroversiones, proyectos, pretensiones, intentos, logros. Expresiones de la comprensión humana, que cautiva, elementos distantes de los tecnicismos de la electricidad y la mecánica. Esto significa que la aparente impersonalidad de "la nube" tiene sus fragosidades, porque el emisor, en un aliento de reconocimiento, coloca lo mejor de él mismo, en la búsqueda de compartir opiniones y sustentar sus planteamientos. A manera de lo que una vez fueron los diarios personales o la epistolaria, son refugios confesionales.

En sí se trata de la conciencia del aporte personal al saber de todos. Dignidad activada y fortaleza subjetiva para poder ver y sentir en los claroscuros que se hacen habituales, compartiendo constructivamente el espacio cognitivo. Así visto, el emisor es proporcional y hechura de su dignidad.

El “receptor” es un hermeneuta activo, también en su propia integridad. Lo resultante es una rica y variada diversidad que angustiará cada vez más con su aspecto de confusión. Es el mundo de las incertidumbres, de otras naturalezas de las verdades. Tal vez del arte.

Los efectos se proyectan hasta las formas de investigación. Las exigencias de calidad y relevancia del pasado, que autorizaban como cierta o verdadera una información, hoy se confunden y la incertidumbre, que siempre ha demandado una hermeneusis, encomienda una diferente actitud del otro, mucho más allá del tradicional receptor o decodificador de mensajes científicos. Conviene recordar que toda hermeneusis es una recreación. Otra perspectiva del investigador que lo seduce y encarga de nuevos supuestos. Pero ahora se invita a la navegación en la incertidumbre, al estudio de las otras naturalezas de las verdades, de la apreciación de todas las aristas del fenómeno y es muy probable que el objetivo buscado se transforme en muchos descubrimientos de otras perspectivas. De allí la comprensión holística de la investigación y la docencia.

Además, conviene observar que al margen de la relación lingüística hay otras formas comunicativas que no utilizan la lengua. Los silencios, los gestos, las señales, los comportamientos también comunican. Es decir, esta versión funcionalista de la comunicación resulta un tanto técnica y especializada, propia de los estudiosos del acto de habla. Ello dificulta un poco la interpretación de otros medios de comunicación no verbales, pero sí profundamente humanos.

En oposición a los tecnicismos, otros investigadores y filósofos insisten en los elementos semánticos de la comunicación, porque el lenguaje es producción de sentido, de significación. “No se reduce a la simple transmisión de saber sobre el eje *yo/tú*” (Greimas y Courtés, 1982 p.72). Se trata de la consideración de las emisiones de mensajes y su sentido, dependiendo del contexto, de las intenciones del hablante, de las entonaciones de la voz, de los silencios y de las circunstancias que rodean el proceso de comunicación. Es decir, de la consideración de la comunicación como una operación intersubjetiva, relacional, entre los seres humanos. Por ejemplo, las diferencias entre

“Cómo estamos usando el lenguaje, o qué estamos haciendo al decir algo, problemas que, dijimos, son —e intuitivamente parecen ser— completamente distintos. Se trata de tópicos adicionales que no vamos a tratar aquí. Mencionamos, como ejemplos, **insinuar** (y otros usos **no literales** del lenguaje), **bromear** (y otros usos **no serios** del lenguaje), **echar maldiciones** y **alardear** (que son quizás usos expresivos del lenguaje). Podemos decir **al decir x yo estaba bromeando** (o insinuando..., expresando mis sentimientos, etc.)” (Austin, 1955 p.78)

Es decir, J.L. Austin (1911 – 1960) diferencia entre los enunciados descriptivos (propios de las funciones del lenguaje, en el concepto funcionalista) y los enunciados “realizativos”. Estos últimos son aquellos eventos comunicativos donde se dice algo con doble sentido o “sinsentido”. Se pueden denominar actos “performativos”, porque el interlocutor asume una conducta dramatizada. Hay una diferencia entre lo que se dice y lo que se quiere decir y esta disconformidad es intencional, o solamente puede explicarse si se ubica en el contexto de la acción. La reticencia, los disimulos, las insinuaciones, las ironías, forman parte de esta comunicación que conlleva más significado que lo que se emite, que lo que se pronuncia. Se dice algo y su significación connotativa conduce por otro sentido. En estos casos se concluye que *“una emisión es una actuación normada que se da en una cierta cantidad de variantes”* (Esté, 1999b p.132). Junto a la inteligencia emocional (Goleman, 1995), también podríamos pensar en una competencia comunicativa apoyada en la actuación, en la representación corpórea.

Austin introduce el concepto de “acción” en el lenguaje. El uso del lenguaje es un “acto”, una acción concreta y:

“Puesto que nuestros actos son actos, siempre tenemos que recordar la distinción entre producir consecuencias o efectos queridos o no queridos. Debemos tener presente, en conexión con esto, (i) que aunque el que usa una expresión se proponga alcanzar con ella un cierto efecto, éste puede no ocurrir, (ii) que aunque no quiera producirlo o quiera no producirlo, el efecto puede sin embargo ocurrir” (Austin, 1955 p.69) .

Un tercer grupo investigadores analiza la percepción del mensaje como acto de persuasión. Sin duda, éste es el espacio la seducción mediática, de la fantasía publicitaria, desde el discurso intencional para formar opinión pública, hasta la fascinación empática por la connotación poética. Ello supone considerar la respuesta condicionada por parte del interlocutor, sus espacios de invasión discursiva. En esta tendencia se ubica la definición de Warren Weaver (1894-1978), para quien la comunicación:

“...incluye todos los procedimientos por medio de los cuales una mente puede afectar a otra. Si bien el lenguaje empleado específicamente se referirá a menudo a la comunicación por medio de la palabra, prácticamente todo lo que se dice es aplicable también a la música, las imágenes y una gran variedad de otros métodos usados para transmitir información” (citado por Borden y Stone;1982 p. 61)

Los especialistas examinan la percepción de un mensaje por parte del receptor: si recibió la información precisa que se quería comunicar o las diferentes significaciones de un texto, de una alocución. ¡Menuda dificultad cuando se trata de poesía!, porque allí los shifter (embaucadores, en castellano) buscan confundir al lector, hacernos pensar que cuando Eugenio Montejo (1938 – 2008) escribe: *“Déjame que te ame mientras gire la tierra/ y los astros inclinen sus cráneos azules”*, el poeta se está refiriendo a nosotros. El uso del enclítico “me” y el personal “te”, ese tú-yo que embaucan al lector, son juegos deliberados del mensaje que generan “empatía” poética y nada, absolutamente nada, nos impide pensar y creer, que el poema fue dedicado a nosotros. Conviene precisar que el receptor no es un sarcófago vacío donde la comunicación se deposita, sino un ser en construcción y transformación, un ser en relación, que comprende lo que quiere y está dispuesto a entender. Ya mencionábamos antes que el interpretante y decodificador del mensaje emitido es un ser activo, hermeneuta desde su propia dignidad.

Todas estas dimensiones de la comunicación suponen la mediación de la escolaridad para hacer posible el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias. Se requiere formación para poder decidir y utilizar apropiadamente los recursos, para aprovechar al máximo las formas de interpretación e intercambio productivo, las informaciones

provenientes de la nube, los sentimientos empáticos hijos de la fantasía y el “embaucamiento” literario. Lo resultante es una rica y variada diversidad que angustiará cada vez más con su aspecto de confusión. Es el mundo de las incertidumbres, de consideración de otras naturalezas, de otras verdades. Tal vez del arte.

No en vano, a esta escuela se adscriben los teóricos de la estética de la recepción (H.R. Jauss, 1960; W. Iser, 1967; H. Weinrich, 1974), quienes defienden la libertad de interpretación del discurso y aceptan la amplia connotación de los textos escritos. Aspecto muy poco aceptado por los funcionalistas y semánticos estructurales. Para los propósitos de la comunicación pedagógica, este matiz resulta particularmente relevante, en especial si se considera que tradicionalmente la escolaridad evita la amplitud interpretativa, circunscribiendo los conceptos a una sola significación, a una sola versión de los hechos, de los poemas, de las circunstancias, de las ciencias, lo que significa exclusión. No son aceptadas las discrepancias a las que conduce la interpretación y que necesariamente refieren a la diversidad humana. Si colocamos el acento en la formación de la persona, lo más importante es su acción, su participación quedando en segundo plano las discrepancias.

Pero también es pertinente destacar la amplitud de la definición de Weaver, que apropiadamente incluye a otras formas de comunicación. Ambas tendencias (semántica o persuasiva) asumen que la acción comunicativa es una relación intersubjetiva intencional, donde una persona actúa sobre otra persona, hay un interlocutor. Sin duda, estas concepciones se alejan del viejo esquema emisor – mensaje – receptor y se acercan considerablemente a la interacción y al constructivismo. Es decir, no hay comunicación sino en la medida en la que el “receptor” activa sus evocaciones o incorpora las señales – o signos – a lo evocable en sí mismo – en su acervo.

Las diferentes perspectivas sobre el acto comunicativo, sea enfoque funcionalista, semántico o persuasivo, lo que revela es la complejidad del proceso de comunicación humana y las variadas competencias que su uso exige. Hasta el momento, las diversas competencias aludidas no forman parte del currículo escolar; pareciera que no son destrezas o habilidades básicas dignas de aprendizaje. A lo sumo, en el contexto familiar se practica la reticencia y la persuasión. El niño persuade o juega a instigar, para conseguir lo

que quiere. El adolescente evade las respuestas en una intencional reticencia, para salir de situaciones conflictivas. Al respecto, conviene recordar que:

“Lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en este dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el entrelazamiento del **lenguajear** y emocionar. Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos. Como entes biológicos existimos en la biología donde sólo se da el vivir. La angustia y el sufrimiento humanos pertenecen al espacio de las relaciones. Todo lo espiritual, lo místico, los valores, la fama, la filosofía, la historia, pertenecen al ámbito de las relaciones en lo humano que es nuestro vivir en conversaciones. En el conversar construimos nuestra realidad con el otro. No es una cosa abstracta. El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades”. (Maturana, 1992 p.22)

Realmente, la escolaridad atiende poco el desarrollo de la competencia lingüística y, menos aún la comunicativa. Ni mencionar sus evasiones a la emotividad y al *cotorreo* (lenguajear, según Maturana). Se remite solamente a los análisis metalingüísticos y al desempeño referencial. A la limitación anterior se agrega ahora la necesidad de contemplar todos y cada uno de estos aspectos funcionales y semánticos mencionados, pero en la virtualidad. Los gadget o emoticones no resuelven la dificultad expresiva. Ya era compleja la interpretación de la comunicación gestual. Hoy, es indispensable apoyarse en la creatividad y fortalecer el desempeño en el espacio digitalizado.

Para precisar el objetivo de este apartado, ya se puede perfilar una definición de comunicación más apropiada a los propósitos de esta propuesta pedagógica:

“La comunicación tiene, entonces, una virtud creadora. Da a cada uno la revelación de sí en la reciprocidad con el otro. En el mundo de la palabra se realiza la edificación de la vida personal, presentándose siempre la comunicación bajo la forma de una

explicación de valor. La gracia de la comunicación, en la que uno da recibiendo, en la que uno recibe dando, es el descubrimiento del semejante, del prójimo, del otro yo mismo, en la amistad o en el amor; más valioso que yo porque se identifica con el valor cuyo descubrimiento logró merced a un encuentro. Cada uno da al otro la hospitalidad esencial, en lo mejor de sí; cada uno reconoce al otro y recibe de él este mismo reconocimiento sin el cual es imposible la existencia humana. Pues el hombre, si está reducido a sí mismo, es mucho menos que él mismo; en cambio, en la luz del acogimiento se le ofrece la posibilidad de una expansión sin límites". (Gusdorf, citado por O'Sullivan, 1996 p.43-44)

Nótese que el factor más relevante en esta definición es la reciprocidad entre las personas. Además, George Gusdorf (1912 – 2000) insiste en el crecimiento personal en este intercambio generoso, donde el beneficio de la comunicación está en el "descubrimiento" del "otro", del prójimo, del semejante, en un **acto** desprendido de entrega mutua ("uno da recibiendo" y "uno recibe dando"). Nada exige (en la definición) que este juicio se aplique solamente a la comunicación entre dos personas, cara a cara, verbal y presencialmente. Es indispensable además insistir que cada acto de comunicación (y de cognición y de consolidación de valores) está unido a la acción, despliega una identidad, dignifica al emisor y al receptor (el otro) y, lo más importante, es una construcción creativa de la realidad compartida, realidad social.

Para percibir la amplitud del concepto, conviene determinar lo que implica ese descubrimiento del "otro". La palabra "otro", viene del latín "alter" y de allí se ha definido con la teoría de la *alteridad*. Para Frei Betto (el teólogo, educador y escritor brasileño) *alteridad*:

"Es ser capaz de aprehender al otro en la plenitud de su dignidad, de sus derechos y, sobre todo, de su diferencia. Cuanta menos alteridad existe en las relaciones personales y sociales, más conflictos suceden. Nuestra tendencia es colonizar al otro, o partir del principio de que yo sé y le enseño a él. Porque él no sabe. Yo sé más y mejor que él". (Betto, 2003, s.f.)

Al percibir al otro, al semejante, al prójimo en toda su amplitud, en toda su esencia, en este acto de generosidad, algo en **uno** cambia, algo se aprende del contacto comunicativo que permite el crecimiento personal, la “edificación de la vida personal” (vid supra), por medio de lo que “cada uno reconoce” en el otro “y recibe de él (en) este mismo reconocimiento sin el cual es imposible la existencia humana”. En otras palabras, se crece en la interacción donde construimos nuestra integridad personal en la “plenitud de su dignidad, de sus derechos y, sobre todo, de su diferencia”. (Vid supra).

Un detalle más, la comunicación humana, en estos términos, siempre involucra un valor, que emerge de la reciprocidad, del contacto, de “la luz del acogimiento” que “ofrece la posibilidad de una expansión sin límites”. Hay en este intercambio, desde lo más evidente, como la participación necesaria, hasta lo más ineludible para el desempeño individual y social como lo es la cohesión comunitaria. En el esfuerzo comunicativo que se propone como práctica pedagógica, se invita a la emergencia de la dignidad de las personas, que se sienten responsables y comprometidos con su propio aprendizaje y con la construcción de su acervo cognitivo, cultural y social. En la relación crece el aprendiz, el moderador del aprendizaje y la comunidad (virtual o no) que los alberga.

En resumen, la comunicación humana implica mucho más que el intercambio de información y de opiniones teóricamente objetivas, es aún más que la expresión de lo sensorial, anímico y emotivo entre los hablantes o comunicantes, presencial o virtualmente. La interrelación entre los participantes entraña la corporeidad, que es mucho más que sentidos o simplemente pensamientos y creencias. En el sustrato, el que se comunica no abandona su acervo, su experiencia, su vida misma y lo que comenta supone esta carga que es corpórea y lo identifica. El emisor tiene su estilo y el receptor decodifica el mensaje según su condición, criterio y hermeneusis. Además, las percepciones mutuas (de todos los humanos que interactúan) se proyectan en “cosas” ya codificadas, o en objetos creativos que buscan alterar normas clásicas o tradicionales. Es decir, el referente se comporta como fantasmas, ánimas, formas divinas, que subyacen en el coloquio y se van legitimando como lo intercorpóreo, más allá de lo “intersubjetivo”. Si bien es cierto que se comparten subjetividades, también es indiscutible que se crean corporeidades.

COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE

El aprendizaje dialógico, productivo y constructivo se asienta en el concepto antes mencionado de la comunicación humana, que nos define como seres distintos de otras especies, creativos, intersubjetivos e inter-corpóreos. La comunicación así concebida es más que una transmisión de “conocimientos legitimados, pre-existentes y tangibles” y exige la presencia de “por lo menos a dos humanos que negocian sus acervos con la ayuda de señales y signos que tienen la capacidad de hacerlos evocar memorias, acciones o comportamientos correspondientes” (Esté, 1999b p.143).

Ahora bien, en el espacio digital, los procesos comunicativos son más complejos, porque muchas personas “suben” y “bajan” informaciones, noticias, intimidades o comentarios, de forma asíncrona. En el pasado, se hubiese pensado que todo es una algarabía y, como todos los interlocutores hablan al mismo tiempo, no hay comunicación... Pero realmente no es así. Lo que antes fue simplemente dialógico, hoy es *polilógico*.

Para comprender el proceso, conviene introducir lo que Gotthard Günther (1900- 1984) identificaba como *contextualidades*. Para el filósofo alemán, el surgimiento de la cibernética transformó el dualismo tradicional que divide y separa al mundo entre aspectos racionales e irracionales, elementos materiales y espirituales, cosas tangibles y las trascendentes (imaginarias, ocultas, invisibles). Lo que antes era imposible, como la comunicación inmediata sin presencia física, como la conexión mediática de intimidades o chismes, como *wikileaks*, o las noticias que se transmiten casi simultáneamente, eso, hoy es una realidad verificable y comprobable (como los estudios científicos del pasado...)

En consecuencia, es imperativa la revisión de conceptos, hechos, acontecimientos, procesos productivos y comunicativos, que se generan por la apertura que ofrece el espacio digital al aprendizaje. Ello supone que no existen verdades absolutas, ni respuestas universales. La humanidad presente se define por la amplia variedad cultural y por la diversidad de *contexturas*. Günther define la *contextura* como la forma de pensar, los criterios, las creencias, la condición psíquica de cada ser humano y, en ese sentido, el universo está poblado de una enorme variedad de *contexturas*, es *poli-contextural*. Y en cada caso:

“It is self-evident that the process of thinking taking place within one person cannot be continued into the psychic space of a second person. My thought, as mental events, are only mine and nobody else's. A second may produce the very same thought; but they are his and can never be mine”. (Günther, 2004 p.3)²

Es pertinente acotar que estas *contextualidades*, en nuestro criterio, no son solamente “mentales”, de pensamiento, sino que implican todo el ser como persona, tienen corporeidad (concepto de percepción cercano a Maurice Merleau-Ponty, 1908 - 1961). Ahora bien, hecha la salvedad, si cada *contextura* constituye un acervo individual, la diversidad de pensamientos, teorías, opiniones se enriquece por la oportunidad de aprendizaje que ofrece lo digital, en virtud de las reducciones espaciales y temporales. El espacio es una red y el tiempo se hace mucho más personal, apreciado como *momento* en el que ocurren cosas. La metáfora es perceptible en una novela. En un relato, el lector pareciera estar solo, pero realmente no lo está, porque en su *contextura* (con el texto) está rodeado de personas, hechos, acontecimientos, de diálogos que emergen del discurso escrito.

En la narrativa, quien cuenta el relato asume el monólogo continuo, aunque encierra a un lector que interpretará los hechos. Este monólogo solamente es interrumpido cuando el narrador introduce el diálogo entre los personajes, para hacer menos monótono el discurso. Ante lo digital, la persona está aparentemente sola, individualizada, pero en la práctica está rodeada de miles de interlocutores. Como el acto lector, la interrelación digital es en sí un diálogo que se transforma en polílogo. De hecho, en el espacio virtual, la acepción de diálogo (acción dual) resulta insuficiente, porque se trata de múltiples voces en concierto. Se produce una comunicación alternada, que se enriquece con el intercambio en la pluralidad de *contexturas*.

² Es evidente que el proceso de pensamiento que se da en una persona no puede extenderse al espacio psíquico de otra segunda persona. Mi pensamiento, como evento mental, es sólo mío y de nadie más. Una segunda persona puede producir el mismo pensamiento; pero es suyo y nunca puede ser mío. (traducción nuestra).

Subyace la aceptación de la convivencia en el mismo espacio virtual, no solo de diferentes culturas, sino también de variadas *contexturas* que, en conjunto, constituyen y conforman la humanidad del presente y ofrecen la ~~virtualidad para el aprendizaje~~. Occidente no tiene la última palabra, tampoco la tiene “Oriente”. Cada quien tiene su forma corpórea de percibir los hechos e interpretarlos, en una suerte de intervención poli-lógica, que supera la dicotomía dia-lógica. Wimmer propugna la filosofía intercultural, como nueva forma de orientación hermenéutica, pero salvando las distancias, el concepto puede aplicarse al aprendizaje constructivo:

“Las preguntas filosóficas, preguntas referentes a las estructuras fundamentales de la realidad, a la cognoscibilidad, a la validez de normas y valores, deben ser discutidas de modo que ninguna solución sea difundida antes que sea realizado un polílogo entre tantas tradiciones como sea posible. Esto presupone la relatividad cultural de los conceptos y métodos, e implica una idea no-centrista de la historia del pensamiento humano. Para comenzar podemos formular una regla negativa: **nunca acepta una tesis filosófica como bien fundamentada si ha sido producida por personas de una sola tradición cultural**”. (Wimmer, 1996 p.22)

Para precisar la propuesta pedagógica, es conveniente retomar la diferencia entre los conceptos de “transmisión” (dimensión técnico lingüística), “información” (dimensión semántico cognitiva) y “comunicación” (dimensión persuasiva y negociadora, con intervención de la persona). Con frecuencia se confunden. *Transmisión* es una acción básicamente física, un traslado espacio-temporal de energías de existencia objetiva. A veces se considera como transferencia de informaciones de un emisor (E) que envía su mensaje (M) a un receptor (R). No hay intercambio, ni comunicación como acto creativo, generoso e interesante (vid supra). Para Mario Kaplún:

“El emisor es el educador que habla frente a un educando que debe escucharlo pasivamente. O es el comunicador que «sabe» emitiendo su mensaje (su artículo periodístico, su programa de radio, su impreso, su vídeo, etc.), desde su propia visión, con sus propios contenidos, a un lector (u oyente o espectador) que «no sabe» y al que no se le reconoce otro papel que el de receptor de la información. Su modo de comunicación es, pues, el **MONÓLOGO**”. (1998b, p.25).

Si la *transmisión* es monólogo, la *información* es “*todo elemento susceptible de ser expresado con ayuda de un código*” (Greimás y Courtés, 1982 p.220). Este código puede ser lingüístico (la lengua castellana, inglesa, alemana), o puede ser binario (el digital), o genético, o legal, o musical... pero siempre será un sistema de signos, señales, símbolos.

La información es una emisión en signos que sólo adquiere significación gracias a la activación voluntaria del otro (que la “recibe”). Pero, el proceso de “estar informado” no supone automáticamente que se trata de un “ser aprendido”, como se creía en el pasado; la información no es conocimiento. La erudición no es sabiduría. Este detalle resulta muy significativo en la escolaridad de hoy. Se reciben muchas informaciones, por múltiples medios y al alcance de todos. Pero, cómo superar el estadio de la selección de lo pertinente, que hará factible el conocimiento.

No hay duda de la presencia subyacente de valores formativos. Se exige una activación del sujeto aprendiz que selecciona aquella información que necesita, que le interesa, que despierta su acervo, que concita su angustia de aprendizaje que es lo que llamamos pertinencia. Se trata de apoyarlo en la creación de su propia *contextura* y ello es posible si la formación, si la función docente, logra romper la pasividad receptora. Se trata de incitar con la problematización. Acuciar al aprendiz con un Problema Pertinente que, como tal, lo intrigue, lo angustie, lo compulse a participar.

En otros términos, información es una emisión significativa, es una producción de sentido, de significación, pero que sólo se vuelve comunicación expresiva y creativa, en la medida en la que un interlocutor la interpreta, la negocia, la discute, la comparte, porque toda comunicación requiere de la amplitud de operaciones intersubjetivas. Cada signo, señal o símbolo percibido tiene fuerza evocativa y en efecto lleva al interlocutor a evocar lo que ya está en su acervo. Este proceso interpretativo, donde interviene el acervo individual, es también un producto social conformado por la experiencia (Vygostky, 1896 - 1934). Se trata de una evocación no lineal. Ocurre con medios, circunstancias y contextos que la potencia y sensibilidad (subjetividad) del interlocutor incorporan al proceso y sus resultados. Solamente en este caso es posible hablar de aprendizaje significativo.

En el caso de la información, poco importa quién sea el emisor, simplemente recibimos el mensaje de un libro, de una página web, de una imagen, de un paisaje, de la nube, lo decodificamos y lo percibimos, se agrega a nuestro acervo. Es valioso para la construcción del bagaje, pero no supone interactuar, porque no hay respuesta presencial del interlocutor, ni experiencia contextualizada. Centrar la educación en los textos y guías escolares responde a este propósito informativo.

No debe considerarse que la información sea suficiente para el aprendizaje significativo, con la acumulación de conocimientos pre-existentes, pero tampoco se debe despreciar su significación en la construcción del acervo individual y social. Esta segunda posición sería negar la importancia de las Sociedades del Conocimiento.

“La sociedad mundial de la información sólo cobra sentido si propicia el desarrollo de Sociedades del Conocimiento y se asigna como finalidad ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste (...). La UNESCO estima que la edificación de las Sociedades del Conocimiento es la que abre camino a la humanización del proceso de mundialización” (UNESCO, 2005 p.29).

El saber supone la presencia de información, pero solamente se transforma en *conocimiento*, en el sentido estricto, cuando la información se contextualiza en el ámbito sociocultural que se comparte con los demás. Pero ahora, hay que referirse a las múltiples sociedades del conocimiento (vid supra) por el efecto de la interculturalidad que se transforma en *policontexturas*, en ejecución *polilógica* constructiva del aprendizaje interactivo.

En consecuencia, “*el conocimiento no es transferible (y ello deben comprenderlo muchos docentes), lo que es transferible es la información, a veces aludida erróneamente como conocimiento*”. (Gumucio Dagron, 2007). Además, si en el pasado esta afirmación era certera, hoy por hoy, la interculturalidad y la proliferación de *contexturas* pone en tela de juicio una información única y universal, occidentalizada u orientalizada, ideológicamente inducida.

Esta diferencia sustancial entre transmisión, información y comunicación creativa es muy reveladora ante la avalancha de las tecnologías de la información y su uso indiscriminado, en la casa o en la escuela. Colocar al alumno frente al computador, sin tareas ni funciones formativas específicas, incrementa las conductas individualistas y poco comunicativas. No quiere decir que la tecnología deba restringirse al estudio y el trabajo académico, sin posibilidades de entretenimiento. Debe estar al servicio del ser humano, para su aprendizaje, para su disfrute y para su manifestación crítico-constructiva. Comunicarse se transforma en un acto verdaderamente educativo cuando “está al mismo tiempo asociado con el derecho a la auto-expresión y la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir y, en última instancia, participar del proceso histórico de la sociedad” (Freire, 1990 p.70).

Es curioso observar los comportamientos de los jóvenes, y adultos, en los sitios públicos donde habitualmente se compartía. Cada uno atiende a su celular, está pendiente de su teléfono y si un televisor está encendido, la atención se concentra en él, ignorando al compañero, aunque teóricamente se forman grupos para socializar, para acompañarse. Pero parte del teatro de la ostentación es demostrar que se tiene, que se posee la tecnología de última generación. Vale la pena recordar el texto clásico de Erich Fromm (1900- 1980) *Del tener al Ser* (Paidós, 2007). En los centros de conexiones, en los ciber café, apenas la gente levanta la mirada y observa a su vecino. Ya casi no hay “buenos días” ni conversación alguna. *“El ejemplo significa que hay circunstancias sociales objetivas que pueden atrofiar el lenguaje, ese lenguaje que es hablar-a-alguien y contestar-a-alguien y que llamamos conversación”*. (Gadamer, 1998 p.210).

Es preciso recordar que:

“La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria”. (Kaplún, 1998a, .64).

Lo que se propone en la vinculación entre comunicación y aprendizaje es revertir una práctica ya acendrada en nuestro sistema educativo y comentada con anterioridad: “*el cuadro habitual de un salón de clases*”, donde “una persona habla monopolizando casi todos los turnos, concediendo a veces la palabra para que el interlocutor lo continúe y reafirme, con falsas preguntas y respuestas” (Esté, 1996b p.113). En consecuencia, se pretende examinar los componentes de la interacción dialógica propuesta, para hacer explícita la comunicación polilógica intercultural, que soporta el proceso de aprendizaje centrado en la intercomunicación, el pensamiento crítico y la creatividad. Para H. Gadamer (1900 – 2002):

“La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión del uno contra la del otro ni agrega la opinión de uno a la del otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, posibilita la solidaridad moral y social (...); nuestra vida social descansa en el presupuesto de que la conversación, en su sentido más amplio, deshace el bloqueo producido por el aferramiento a las propias opiniones”. (1998 p.185)

Partiendo de este criterio recurrente en todas sus exposiciones, H. Gadamer reitera, en 1999, a los noventa y nueve años, en una conferencia en el *Gymnasium* Dietrich- Bonhoeffer que, en su opinión, el aprendizaje es un “educar-se” a partir de la conversación, del diálogo, del intercambio productivo entre diferentes culturas. Insiste en el “se” reflexivo para destacar que cada quien se educa a sí mismo, porque el monólogo y la prédica no generan aprendizaje. El papel del educador es provocar la conversación que va a hacer posible el intercambio y el educar-se. “Así, debemos partir quizá de estos inicios para no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (Gadamer, 2000 p.2). Pero conviene precisar cómo se produce este proceso de *educar-se* mediante el diálogo. Un año antes había afirmado:

La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación, no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia en el mundo. (...) La conversación tiene una fuerza transformadora. (1998 p.206).

Se percibe la relevancia de las *contextualidades*, donde el educar-se es recíproco, es multifocal, porque aprenden los interlocutores en un proceso enriquecedor del acervo en construcción, de tal manera que *“la educación es así un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás”* (Gadamer, 2000: 7 -8). La afirmación supone el reconocimiento de la voluntad individual al aprendizaje, así como el desarrollo del conocimiento mediante la condición natural al intercambio. En el Tebas-UCV se ha afirmado frecuentemente que *“el saber de cada quien es construido por ese cada quien, a partir de su acervo y en su juego social y circunstancias, es vertido y estructurado en lenguaje adecuado para tomar la forma de conocimiento”* (Esté, 1999a, p.30).

Referencias Bibliográficas

AGUILAR, L.A. (2003/04) Conversar para aprender: Gadamer y la educación. Revista Sinéctica No. 23, agosto 2003 – enero 2004. ITESO, Guadalajara, México, pp.11-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908003>

AUSTIN, J.L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Escuela de Filosofía de la

Universidad ARCIS, Chile. Recuperado: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf>

BARRERA MORALES, M.F. (2005). *Comunicación y antropología*. Caracas: Fundación SYPAL y Ediciones Quirón

BATESON, G.; BIRDWHISTELL, R., GOFFMAN, E.; HALL, E.; JACKSON, D.; SCHEFLEN, A.; SIGMAN, S.; WATZLAWICK, P. (2008 6ta. Ed.). *La nueva comunicación*. Kairós, S.A, Barcelona.

BETTO, F. (2003). Alteridad. En: *Adital* (periódico digital), Brasil. Recuperado de: <http://grupobasesfys.blogspot.com/2012/08/alteridad-frei-beto.html>

BOBES NAVES, M. (2008). *Crítica del conocimiento literario*. ArcoLibros S.L, Madrid

BORDEN, G.; STONE, J. (1982). *La comunicación humana*. Librería El Ateneo, Buenos Aires.

CABERO, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Revista Comunicar, Vol. I, No 3, Octubre 1994, pp.14-25.*

CABERO, J Y ROMERO, R. (2001). Violencia, juventud y medios de comunicación. *Revista Comunicar, Vol. IX, No. 17, Octubre 2001, pp. 126 – 132.*

COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

COLINA, C. (2002). *El lenguaje de la red*. Dirección de Publicaciones de la Universidad Católica Andrés Bello, UCAB, Caracas.

DELGADO-FLORES, C. (2012). *Educación para la Sociedad del Conocimiento en Venezuela* pp. 221-244. En: UGALDE, L. (2012) *Educación para transformar el país*. Foro CERPE- UCAB, Caracas.

DUCROT, O y TODOROV, T (1972). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Bs. As. , Siglo Veintiuno Editores.

ECO, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona, España: Lumen.

ESTÉ, A. (1999a, 3ra., ed.). *El aula punitiva*. Caracas: Fundatebas – Universidad Católica Andrés Bello, Publicaciones UCAB.

ESTÉ, A. (1999b, 3ra., ed.). *Migrantes y excluidos*. Caracas: Fundatebas – Universidad Católica Andrés Bello, Publicaciones UCAB.

ESTÉ, A. (2006 2da, ed). *Educación para la dignidad*. Caracas: Trópikos.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

GADAMER, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
Disponible en web: www.snips.com/web/Linotipo

GADAMER, H. (2000). *La educación es educarse*. Conferencia dictada en 1999 en el

Gymnasium Dietrich-Bonhoeffer. Editorial Paidós Ibérica, S. Paidós Asterisco, Barcelona.

GREIMAS, J. y COURTÉS, J. (1982). *Semiótica*. Madrid: Gredos.

Las exigencias de la comunicación educativa

Este y Valdivieso

GUMUCIO DAGRON, A. (2007). Comunicación y educación: una deuda recíproca. *En La Hojarasca Blog, No. 31*, Recuperado de: <http://www.escriitoresperiodistas.com/NUMERO31/NUMERO31.htm>

GÜNTHER, G. (2004). *Life as poly-contextuality*. Recuperado de: <http://www.vordenker.de/ggphilosophy/>

HURTADO DE BARRERA, J. (2010, 4ta. Ed.). *Metodología de la investigación*. Ediciones Quirón, Bogotá- Caracas.

HYMES, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. Recuperado:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_comunicativa.htm

JAKOBSON, R. (1971). *El Lenguaje y los problemas del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Rodolfo Alonso.

KAPLÚN, M. (1998b). *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, España: Ediciones de la Torre.

KAPLÚN, M. (diciembre, 1998a). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 11. Recuperado: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15801125>

KUHN, T. (1975, 2da.). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (mayo, 2011). ¿Alfabetización mediática o educación mediática?. *Comunicar*, 20. Recuperado de http://revistacomunicar.wordpress.com/2011/05/20/%C2%BFalfabetizacio_n-

[mediatica-o-educacion-mediatica-2/](#)

MATURANA, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas.

O´SULLIVAN, J. (1996). *La comunicación humana*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España: Instituto de Tecnologías Educativas.

POPPER, K. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2002). *Diccionario de la lengua española*, 22 ed., T 9, España: Rotapapel.

SAUSSURE, F. (1972, 11ª ed.) *Curso de lingüística genera*. Buenos Aires: Losada.

SUNKEL, G.; TRUCCO, D. y MÖLLER, S. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales*

beneficios. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Las exigencias de la comunicación educativa

Este y Valdivieso

UNESCO (2005). *Informe mundial hacia las sociedades del conocimiento*.

Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

VAN DIJK, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.

VYGOTSKY, L. (s.f.). *Pensamiento y lenguaje*. México: Alfa y Omega.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. y JACKSON, D. (1985). *Teoría de la comunicación*

Humana. Barcelona: Herder.

WIMMER, F. (1996). Filosofía Intercultural ¿Nueva disciplina o nueva orientación de la filosofía? *Revista de Filosofía*, (80). Recuperado de

<http://homepage.univie.ac.at/franz.martin.wimmer/intphsp96.pdf>

WITTGENSTEIN, L. (1999 reimpresión). *Investigaciones filosóficas*, España: Altaya.