



4.3 ESCRIBIR PARA SER LEÍDOS POR EL OTRO. UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA MEDIADA TECNOLÓGICAMENTE

“El niño escribe ahora para ser leído - por sus educadores y compañeros -, y finalmente para su impresión, para que su texto, que ha adquirido así carácter perenne, sea también conocido por los correspondientes próximos o alejados que lo leerán.”

Celestin Freinet

Nacimiento de la pedagogía popular (1975)

“No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que tiene necesidad de nosotros.”

Cornelius Castoriadis

URIEL ESPITIA VÁSQUEZ

Programa Red Universidad Nacional de Colombia

Correo electrónico: xurielignacio@hotmail.com

El Programa RED de la Universidad Nacional ha persistido durante más de nueve años en la comprensión cabal de los ambientes escolares, en el apoyo para su fortalecimiento y posibilidades de innovación y en la búsqueda de una mayor visibilidad y valía de la educación pública (básica, secundaria y universitaria).

De un trabajo de consolidación disciplinar para generar una cultura académica transformadora del quehacer docente, se pasó a una visión de la escuela como unidad de estudio, reflexión y acción en tres campos complementarios: los procesos pedagógicos y las disciplinas; la gestión institucional y la vida cotidiana escolar. De esta manera se han consolidado cuatro líneas de investigación: el mundo escolar; la política y la gestión educativa, el campo de la educación en la Universidad Nacional y el campo trasdisciplinar de la comunicación/ educación, que reflexiona sobre el uso social de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la institución escolar.



El Programa se basa en una investigación interdisciplinaria de la escuela, generada desde la Universidad Nacional y realizada en forma cooperativa entre profesores de la universidad, docentes de la educación básica y media, instituciones escolares y otras instituciones del sector educativo de diferentes regiones del país. Desde de 1998 se pregunta sobre las condiciones que favorecen o se requieren para llevar a cabo procesos de innovación curricular que trasciendan las fronteras mono disciplinares y hagan posible la vinculación de diversos tipos de saberes en la escuela (universales/ locales; científicos, filosóficos, técnicos, artísticos; disciplinares/ escolares; escolares/ extra escolares. A partir del año 2000 ensaya el desarrollo del Proyecto de Interdisciplinariedad y Currículo (PIC), con 16 escuelas y colegios de las ciudades de Bogotá, Villavicencio, Ibagué y Barranquilla, dentro de los cuales hay cuatro ubicados en los municipios de Soledad, Galapa, Palmar de Varela y Baranoa en el departamento del Atlántico.

Una de las dimensiones del PIC busca dar cuenta de la incorporación de materiales, textos, medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías, así como de los usos concedidos a los recursos del entorno. Se quiere caracterizar, sistematizar y dilucidar críticamente qué actividades, experiencias y proyectos se realizan con las denominadas “ayudas didácticas” o “materiales y recursos para el aprendizaje” y mejorar las condiciones de las prácticas pedagógicas, ya que tales materiales o artefactos no inciden por sí solos en los procesos de construcción de conocimiento, ni operan aislados de las diversas mediaciones pedagógicas, como tampoco se los puede concebir desligados de los imaginarios sociales, que de manera sistemática “median” o “intervienen” en las relaciones entre los sujetos y en la valoración de “la realidad” cultural o socio-histórica.

Desde este horizonte, puede afirmarse que no son sólo las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) o “nuevas tecnologías”⁸ las que están a disposición, se usan o deben ser apropiadas por las instituciones escolares. Es innegable la importancia del manejo de la navegación en Internet, el montaje de páginas web, la producción de CD-Rom, la edición de fotografías y videos digitales, la utilización del correo electrónico y de las conversaciones en línea, las inmensas posibilidades pedagógicas del hipertexto y el diseño y manejo de las bases de datos. Pero ese reconocimiento de las posibilidades de las culturas escolares, también debe extenderse al uso frecuente y a la incorporación

⁸ ¿Cuáles son las Nuevas Tecnologías? Genéricamente se podría decir que son los equipos, lenguajes y formatos audiovisuales e informáticos en constante innovación y modernización. Al descentrarse del imperativo tecnológico, la inquietud por la incorporación de nuevos recursos y materiales en la escuela, no olvida las tecnologías que en su tiempo fueron “nuevas”, como los medios de comunicación de masas más tradicionales o los recursos audiovisuales, que siguen ofreciendo incontables posibilidades para el uso educativo y que además son los únicos equipos disponibles en muchas de nuestras escuelas y colegios.



de los medios de comunicación de masas (prensa, radio, cine, televisión y video) y a los llamados “recursos audiovisuales” (como cámaras fotográficas, grabadoras, proyectores de diapositivas y retroproyectores).

Cada tecnología tiene posibilidades distintas y específicas, que en gran medida son instauradas a partir de los procesos de capacitación emprendidos por diversas instancias con los actores escolares (como Universidades, Secretarías y Ministerio de Educación, ONGs, PFPDs, empresas privadas, etc.). Sin embargo, esos usos que inicialmente proponen modelos y metodologías canónicas pueden ser rebasados por los procesos de apropiación social creativa de la tecnología que descubren o inventan usos transgresivos de los instrumentos, lenguajes y formatos, ya que no es consustancial a ellos una dirección pedagógica intrínseca, sino que su utilidad y productividad educativa y social dependen de las relaciones de sentido dispensadas por las concepciones, propuestas o proyectos en que se los incluya.

El campo más propicio para comprender los significados del uso educativo de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la escuela es el campo relacional de la comunicación / educación, un encuentro interdisciplinario o transdisciplinar que se plantea el reto de entender las amplias transformaciones sociales postmodernas donde han aparecido nuevas formas de educación en tanto la cultura ha cobrado una dinámica comunicativa, en parte porque las ciencias y las técnicas de punta se apoyan en el lenguaje y el saber científico ha devenido una clase de discurso (Lyotard, 1989), pero también porque distintos grupos sociales luchan por la visibilidad de sus intereses y la construcción de sentidos y significados, en medio de la aparente novedad de un capitalismo “globalizado” por la revolución informática,⁹ en realidad, el nuevo imaginario histórico social del capitalismo en la época neoliberal, ideologizado como la “Sociedad de la comunicación y de la información”.

El reto que el campo de la comunicación / educación nos plantea nos debe llevar a descubrir cómo trascender una dimensión de uso a manera de artefactos de esta variedad de recursos y cómo en vez de convocar procesos de capacitación donde el otro aparece en el lugar de la incapacidad, pueda auspiciarse en cambio, procesos de construcción de autonomía, gestión e imaginación creadora, donde los métodos, modelos o ejemplificaciones, constituyan artilugios que deben ser deconstruidos¹⁰ en función de la configuración de una propuesta originaria.

⁹ Según Inmanuel Wallerstein (1997) el “primer sistema histórico en incluir el globo entero dentro de su geografía”.

¹⁰ Usamos el término “deconstrucción” inventado por Derrida como una estrategia de dislocación cultural que no supone la búsqueda de ninguna esencialidad, de ningún referente fijo, trascendente y omnipresente, conscientes de la permanente “incompletud” o provisionalidad de cualquier texto o propuesta formativa y esperanzados en la democracia que está por venir.



Con el fin de superar el uso de medios y TICs como propuestas didácticas de uso de tecnología en la escuela y de enriquecer la visión pedagógica, este problema de la cualificación del uso social, incorporación y apropiación de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones requiere ser pensado dentro de propósitos educativos más extensos como aquellos que plantean la superación de una escuela tradicional que busca resignificar su función social para la formación de las nuevas ciudadanías, lo que no será posible sin acercarse a los contextos socioculturales de donde provienen sus niños, jóvenes, maestros, directivos docentes y padres de familia.

Desde este punto de vista, no puede haber un uso social efectivo, una incorporación y apropiación de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en las culturas escolares, en tanto el proyecto que lo anime sea meramente técnico-instrumental (funcionalista) o didáctico-pedagógico (escolarizante), porque sólo fortalecería en las culturas escolares el desencanto, la apatía y la indisciplina estudiantil, y el propio malestar docente que sabe del divorcio de la escuela frente a los cambios culturales, educativos y de socialización que la afincan cada vez más en procesos de disciplinamiento social; en realidad, en modos de “producción, transmisión y reproducción, que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana.” (Huergo, 1998: 50)

En el campo educativo, necesitamos elaborar “proyectos” no sólo para la modernización tecnológica de las instituciones sino para edificar nuevos sentidos de ser, sentir y de hacer: ante todo para la construcción democrática, la resignificación de la escuela y la transformación de las relaciones sociales. No podemos continuar reduciendo en las instituciones la idea de “proyecto” a una sumatoria de actividades que muchas veces se refleja en un alocado activismo que no da tiempo para pensar conscientemente para qué se hace lo que se hace.

Es urgente no reducir la idea de proyecto a un programa donde se concretarían provisionalmente unos objetivos ya que necesariamente los programas son efímeros, mientras que un proyecto en estricto sentido, nunca se realiza. De allí deriva que los programas de modernización tecnológica, carezcan en realidad de una visión política de largo plazo, porque lo que sí se sostiene entre las administraciones es un perfil técnico -instrumental centrado en dar realidad a las máquinas y las tecnologías y en apoyo de modelos de planeación administrativista de eficiencia, eficacia y efectividad.

Un proyecto tampoco sería un plan, entendido como momento técnico de una actividad, donde se disponen de manera exacta medios y fines. El proyecto que puede servir a la articulación del campo de la comunicación con el de la educación, no es un programa o un plan técnico - instrumental; tiene que ser un proyecto político preocupado por las transformaciones culturales que vive el país y el mundo



en general y por tanto, por la emergencia de nuevas subjetividades y socialidades en las nuevas generaciones.

Dentro de esta ampliación de la noción de proyecto, se entiende la comunicación no como transmisión o transferencia de saberes o técnicas, sino como la puesta en común o disposición a compartir o producir nuevas significaciones sociales con el otro. Y se entiende la educación no como el *educare*, en el sentido de conducir, guiar u orientar, característico del proceso autoritario de enseñanza/ aprendizaje y por tanto centrado en la transmisión de saberes y metodologías, sino en el *educere*, en ese sacar desde adentro, de expresar, dar a luz o gestar. Más que un enseñar, un aprender con el otro, que el filósofo Martín Heidegger expresara atinadamente en los siguientes términos:

Enseñar es un dar, un ofrecer, pero en el enseñar no se ofrece lo aprendible, sino que se da al alumno la indicación de tomar para sí lo que ya tiene. Cuando el alumno adopta únicamente algo ofrecido, no aprende. Llega al aprender recién cuando experimenta lo que toma como aquello que él mismo ya tiene. Un verdadero aprender hay sólo allí donde el tomar aquello que ya tiene es un darse a sí mismo y se experimenta como tal. Por eso, enseñar no es otra cosa que dejar aprender a los otros, es decir, inducirse mutuamente a aprender. (Citado en: Mockus, 1993: 94)

El profesor Jesús Martín-Barbero ha planteado de manera radical que el problema de la comunicación / educación no es esencialmente una relación entre la escuela o el sistema educativo con los medios, o de cómo encontrar estrategias o metodologías para introducir los medios en la escuela o de colocar las temáticas de educación en los medios en el lugar que merecen:

Comencemos por el principio: antes de hablar del papel de los medios en la escuela o de cómo introducir la cultura o la educación en los medios, tengamos el coraje de plantearnos el problema de fondo: ¿qué tiene que cambiar en el sistema educativo - desde el Ministerio a las facultades de Educación, y desde la primaria hasta la universidad- para que la escuela se comunique con este país? Dicho de otro modo: ¿qué tiene que cambiar en el sistema educativo para que pueda hacerse cargo de lo que Colombia está viviendo y sufriendo, produciendo y creando, para que la escuela posibilite a los niños y los jóvenes una comprensión de su país que les capacite para ayudar a cambiarlo? Frente a los que ven en los medios de comunicación y las tecnologías de la información una de las causas del desastre moral y cultural del país, o su contrario, una especie de panacea, de solución mágica a los problemas de la educación, soy de los que piensan que nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al sistema escolar: un modelo predominantemente vertical autoritario, en relación maestro alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. (CEM, 2000).



La subyugación de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en la escuela a un problema de tecnificación educativa o de escolarización tecnológica, dilapida en la práctica múltiples recursos, esfuerzos y esperanzas, siendo posible vaticinar que el uso de máquinas y aparatos en la escuela no cambiará el problema de la calidad educativa, ni inscribirá de mejor manera a los niños y jóvenes en el mundo del trabajo, ni en nuestra sociedad, ni en un mundo cada vez más globalizado. Por el contrario, reforzará el analfabetismo funcional, la exclusión y la inequidad social y educativa.

Tampoco es cierto que una educación mediada tecnológicamente redunde en el crecimiento de la autonomía del estudiante y en un cambio de rol de quien obra como maestro. Prolifera en los documentos de educación virtual, telemática y ambientes virtuales de aprendizaje, un discurso de múltiples alusiones a la reinención educativa, donde se alaban las estrategias interactivas de las TICs, y se concluye que al fin el estudiante podrá ser responsable de su propio aprendizaje y el docente un facilitador del mismo y de la disponibilidad de los recursos. Que así tendremos finalmente un aprendiz activo, un “*usuario*” participante y explorador (más “*cliente*” o “*consumidor*” que *ciudadano*) quizá investigador, capaz de elegir cuándo y dónde aprender.

De igual manera las redes informáticas no pueden crecer y desarrollarse si no se fundamentan en el reconocimiento de las redes sociales que las preceden, como en las urgencias, problemas, sueños, deseos y miedos que realmente interesan en estos momentos a los sujetos y comunidades.

Tenemos necesidad de analizar los supuestos prejuiciados y los imperativos del discurso de la conectividad, y detenernos a pensar qué escuela y qué universidad tenemos al frente o soñamos construir, y cuál es la condición actual de los sistemas educativos, las sociedades y las culturas en la época del imaginario político global de la “Sociedad de la Información y la Comunicación”.

Se trata de pensar cómo están siendo apropiados los materiales y los recursos del entorno en las culturas escolares, y qué relación tenemos con la expresión y expresividad de nuestras culturas, en sus maneras de contar, de hacer memoria, de fabular, de escribir o de leer.¹¹

¹¹ Al respecto cabe citar las investigaciones y propuestas pedagógicas de Julio César Goyes (*Pedagogía de la imaginación poética. Afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*. Bogotá: IDEP, noviembre de 2000) y Gary Gary Muriel (*¿Son ellas frágiles y ellos fuertes? Representaciones de lo femenino y lo masculino en jóvenes escolares de dos colegios distritales del sur de Bogotá*. En: *Magazín Aula Urbana*. Bogotá: IDEP, No. 34, abril-mayo de 2002), que muestran que la práctica educativa es una imaginario, una reconstrucción de la realidad a través y en el lenguaje, que no puede separarse de los saberes poético-narrativos ni de la lúdica, de allí que ambos investigadores insistan en que la cuentería, el chisme, el dibujo, el *collage*, las instalaciones o la poesía son formas de comunicación no reconocidas en la escuela, en realidad narratividades, prácticas y temporalidades donde se reconstruye la cultura.



Un primer nivel de articulación de la comunicación con la educación nos hace deducir que resulta estratégico caracterizar y comprender qué usos y niveles de apropiación registran hoy las emisoras escolares, las experiencias de video - televisión en el aula, los periódicos murales y en general las experiencias de periodismo estudiantil, como también qué usos son dispensados a los computadores y equipos de las aulas de informática y de bilingüismo¹² o los aparatos e instrumentos que reposan en las salas de audiovisuales.

Es importante reconocer con qué equipos se trabaja, qué actores y en qué niveles están comprometidos en esos usos, qué acciones se realizan y desde qué supuestos o sentidos se opera con los medios y las TICs. Pero estos cuatro planos están atravesados de manera permanente por una serie de mediaciones o imaginarios socioculturales y educativos sobre la tecnología, la comunicación, la educación, las nociones de niño, joven, profesor, etc.

En estas 16 experiencias del PIC es posible reconocer desarrollos desiguales, pues pueden identificarse tanto actividades, como experiencias o verdaderos proyectos del uso de los medios y la informática, que no sólo están asociados a los intereses de estudiantes y profesores, a la dotación suministrada por las Secretarías de Educación o el Ministerio de Educación, o las labores de gestión de los directivos docentes, sino que surgen de los PFPD o los estudios superiores realizados por los maestros y directivos. En su organización median procesos de capacitación generalmente centrados en una perspectiva preferentemente técnica, que en el caso de las emisoras y periódicos, usualmente las orienta hacia modelos de la radio comercial o de la gran prensa, o por los estereotipos de la radio juvenil de las cadenas radiales (Cfr. Herrán, 1999).

Un segundo nivel de articulación de la comunicación con la educación, se da en el desarrollo de procesos de formación, que sin obviar las necesidades de operación técnica puedan abordar las siguientes dimensiones:

1. Los géneros periodísticos (entrevista, semblanza, perfil, reportaje, crónica, informe, ensayo, crítica, artículos de opinión, reseñas, columnas, foto periodismo, etc.);
2. Los formatos de los materiales impresos (periódicos, cartillas, afiches, plegables, hojas volantes o periódicos murales);

¹² Estos dos espacios educativos también deberían concitar reflexiones sobre las razones de su subutilización que bien podrían resultar cercanas al “síndrome bajo llave” que soportan otros recursos y materiales en las escuelas, como también por qué la formación en computación y tecnología ha sido entendida como capacitación en el uso de programas de Microsoft, pues aún no debatimos ampliamente en nuestro medio lo que significaría el uso del sistema operativo LINUX o las posibilidades de integrarnos en las redes latinoamericanas que impulsan franquicias para los telecentros comunitarios y educativos, que podrían ser sustitutas al jugoso negocio de las megafranquicias mercantiles.



3. Los formatos de las emisoras escolares (magazín, informativo, cuñas, radio - actuación o radio - teatro) como los diferentes estilos de programación, producción y realización radial;
4. Los formatos audiovisuales (magazín o video-revista, dramatizado, documental, video clip y animaciones), como la preparación de guiones, producción y post producción de materiales;
5. La educación audiovisual por la integración del televisor en las aulas o el uso de circuitos integrados de televisión disponibles en algunas instituciones escolares, para experiencias de recepción/ lectura crítica de medios, como de integración del video para la transmisión de talleres, conferencias, paneles o la realización de videoforos;
6. Las múltiples aplicaciones del video que superando los acostumbrados usos de video - lección o video - apoyo puedan derivar en video - proceso, programas motivadores, programas mono - conceptuales y el video interactivo;¹³
7. La creación de ambientes educativos hipertextuales para descentrarse de la hegemonía del texto escolar y del discurso oral del profesorado para incorporar las dimensiones del juego, el trabajo, la expresión y la comunicación en la realización de producciones impresas y en el computador;¹⁴
8. La navegación en Internet en procesos de búsqueda, clasificación y utilización de la información como forma de generar nuevas experiencias psicosociales y prácticas culturales con las nuevas tecnologías de información;
9. La configuración de políticas editoriales o estrategias de comunicación institucionales donde los órganos de expresión y comunicación no sean solamente informativos sino que puedan adquirir perfiles científicos, culturales, documentales, de investigación, etc., y donde pueda elucidarse críticamente el poder de la palabra, el derecho a la interlocución de todos los actores escolares y su participación democrática en la construcción de la institución escolar.

En las emisoras escolares hay un territorio clave donde se expresa el conflicto entre generaciones; allí se presentan resistencias y formas de lucha por las identidades culturales y valores de las distintas generaciones que llevan a procesos de negociación, a concertar lógicas de planeación y uso responsable de los medios de comunicación,

¹³ Sistematización no exhaustiva de las posibles modalidades de uso del video en la educación de Joan Ferrés i Prats (1994), que permiten la exploración de sus funciones: informativa (video-documento), motivadora (video-animación), expresiva (creatividad y video-arte), evaluativa (video-espejo), investigadora, lúdica (video como juego) o metalingüística (tanto por análisis semiótico para dominar del código expresivo audiovisual como para aprender a expresarse en distintas situaciones comunicativas creando mensajes audiovisuales).

¹⁴ Al respecto vale la pena pensar en el uso sistemático y formación de redes de estudiantes, profesores, proyectos y escuelas que podría lograrse con la propuesta del investigador Antonio Quintana del *Periódico electrónico hipermedial. Una opción tecnológica en la vida escolar*. En: Informática Educativa. Proyecto Enlaces de la Universidad de Chile <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/123.html>



pero también a prácticas de censura y represión por parte de los adultos hacia los jóvenes.

Tanto en la apropiación del video, como la prensa y la radio escolares, como en la tecnología del hipertexto, habrían posibilidades para que las experiencias y proyectos intentaran una exploración investigativa de la realidad social local, para que el acto de escribir sea dimensionado como un acto político de exposición pública de un pensamiento que obliga a recuperar y tener como referente los matices del contexto histórico-social, pero también la complejidad de lo humano y de la realidad cultural y donde pueda hacerse oírse la voz del Otro.

El uso de medios y TICs en el sistema educativo puede representar la oportunidad para que ese Otro desconocido por nuestra verticalidad y autoritarismo socioculturales, que son los niños, niñas y jóvenes, puedan interpelar los procesos mortíferos de aniquilación de la palabra y de expresión de la subjetividad, lo que nos demandaría la suscripción de una Ética de la Niñez, “rebajada y reducida hoy a una moral hecha por adultos, de y para ellos.” (Cfr. Camargo, 1996).

Los medios aparecen así, más que como actividades complementarias o innovaciones escolares, procesos de mediación para que las culturas escolares logren ser reconocidas por los actores y contextos locales, solventando de paso que sus ediciones tengan lectores asegurados e incluso otras fuentes de financiamiento, como la articulación con procesos sociales más vastos. En tal sentido están desaprovechadas las posibilidades de comunicación e intercambio sociocultural de las redes sociales, de las redes virtuales y sus entornos interactivos, que permitirían hacer realidad el lema de la pedagogía Freinet: “Escribir para ser leídos”. Pero no sólo por el conocido, el par o la comunidad, sino por el Otro, que entre más desconocido posibilita una ciudadanía del mundo, pues puede interpelarnos críticamente, rompiendo los círculos de cerramiento de sentido psico-socio-cultural a los que somos tan afines.

Un tercer nivel de articulación de la comunicación con la educación necesariamente nos remite a pensar que en este entrecruce entre disciplinas y lógicas dispares, necesariamente debe plantearse el problema del proyecto de autonomía individual y colectiva, porque la educación como práctica de acción es una práctica política. La educación es una dimensión central en cualquier política de autonomía; es el lugar donde se encuentran las dos caras del proyecto que relaciona la autonomía individual y la autonomía colectiva. Aunque la educación del Otro es un imposible, porque parte de condiciones de subjetivación y socialización e instituciones heterónomas y de la condición de alineación del individuo y de la sociedad (porque los criterios sobre lo bueno, lo malo, lo justo o injusto, le han sido impuestas al



sujeto por su sociedad, pero él no ha participado en su construcción) y porque la tendencia del sujeto es a irresponsabilizarse frente a su deseo, frente a su palabra, frente a la vida que lleva, no sólo somos inconscientes subjetivamente sino alienados políticamente.

La reflexión sobre la educación siempre remite al dilema de la necesaria resignificación, por la libertad humana, de los fines y de los medios educativos, tarea que implica el enorme desafío que en educación, la libertad define, al mismo tiempo, el fin buscado y el principio del que se parte, buscamos la autonomía del sujeto pero partiendo del marco de una sociedad heterónoma. Este enigma es constitutivo de la práctica educativa y jamás podrá ser eliminado por ella. Tampoco podría hacerlo la práctica, en nombre de la autoridad teórica o técnica, ni siquiera, en nombre de la propia experiencia. De allí que el proyecto de autonomía individual y colectiva no es la realización de un deseo privatizado sino la suscripción de una ética donde la realización de la acción subjetiva y de la libertad, siempre pone en juego la condición de libertad de los otros. (Cfr. Do Valle, 2001).

El proyecto democrático es una actividad de constante auto instituido por la sociedad, de una permanente interrogación sobre sí misma y sobre sus fundamentos. Este proyecto sólo puede ser concebido como deliberación común, construcción colectiva de las condiciones de autonomía, auto - gobierno e institución colectiva de formas de participación plena en la vida social, como del significado que se va a atribuir a la noción de justicia y al sentido que se da a la existencia común. Pero la democracia también es institución de condiciones de auto - limitación democrática, impidiendo que aquello que fue una vez instituido se presente como establecido de una vez y para siempre, transformándose en nuevo dogma, en fuerza de alienación.

El Proyecto de interdisciplinariedad y currículo es una propuesta hacia la transformación de tres campos que cotidianamente se entrecruzan en la escuela:

- Lo educativo, pero horizontalizando la construcción de conocimiento por un diálogo de saberes con los problemas locales;
- Lo comunicativo, entendido como un acercamiento entre la brecha generacional donde ya no sólo son los adultos quienes socializan a las nuevas generaciones sino que se presentan procesos educativos entre pares y de los niños hacia los adultos;
- Y en las formas como se organiza la escuela para la acción o sus formas de gestionar las actividades, propuestas y proyectos.

Esta propuesta no posee está relación alguna con la escuela tradicional porque introduce numerosas rupturas que pueden ser comprendidas como transformaciones



en la relación con el saber, con los diferenciales poder entre las generaciones y con las formas como se dispone la organización para la acción, o lo que es lo mismo, necesarias fracturas en los campos de la educación, la comunicación y la gestión, en la medida que el PIC propone:

1. Romper la tradicional separación entre escuela y vida, lo que significa estallar o abrir los espacios escolares al entorno y la propia escuela como lugar de y para la vida que debe arriesgarse a formular y organizar currículo a partir de los hechos de la vida real de los actores escolares.
2. Abolir la separación entre conocimiento escolar y conocimiento cotidiano; lo que significa reconocer que la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida cotidiana que se extiende más allá de los ámbitos educativos. Que la escolarización ofrece formas de disciplina social y control de prácticas, saberes, representaciones y deseos de las culturas populares o del sentido común. Luego la escuela es un ecosistema cultural, un cruce de culturas,¹⁵ en realidad sistemas culturales en conflicto, expresión de intereses, visiones de mundo y estrategias hegemónicas y tácticas de resistencia y transgresión. Luego estos saberes deben entrar en diálogo con la cultura académica, porque son claves en la formación de las subjetividades y socialidades y por tanto en la construcción de identidades, en la recreación cultural y promoción de la diversidad.
3. Realizar el proceso educativo en torno a la investigación cooperativa e intergeneracional de los problemas socioculturales, por tanto una educación para la “toma de conciencia”, una educación liberadora, donde se afectan el lugar y la relación de poder del adulto sobre el niño y donde su relación con el saber sea el reconocimiento de la falta de saber tanto en el estudiante como en el maestro como en la propia universidad.
4. Buscar una organización del currículo en torno a preguntas de investigación que se resuelven parcialmente en pequeñas unidades de dos o tres meses de duración, donde las disciplinas trabajan de manera mancomunada sobre los problemas del proyecto de investigación y con el reto de producir un saber social nuevo para la escuela y la comunidad y no la reconstrucción de uno ya existente que debe ser apropiado.
5. Entender que se trata de una comprensión compleja de fenómenos densos no compartimentalizados en áreas, que no pueden ser desentrañados por una mera sumatoria de saberes disciplinares que obligan a trascender y redimensionar la fragmentación del saber que caracteriza a la escuela.

¹⁵ Ángel I. Pérez Gómez: *La escuela en la sociedad neoliberal* (2000). Madrid: Ediciones Morata.



6. Conformar colectivos de maestros e inventar formas de organización democráticas que rompan con la autarquía escolar de cada docente encerrado en su aula. Así se convoca a todos los saberes disciplinares y experticias profesionales dejando de existir áreas duras y “costuras” en aras de la construcción compleja del objeto de estudio.
7. Formular, diseñar, desarrollar y evaluar proyectos cortos, claros, precisos y alcanzables, donde se trazan metas, se asignan responsabilidades, se calculan tiempos, recursos, capacidades, se programan actividades, se verifican logros y se construyen productos que deben ser socializados y comunicados en la escuela y en las localidades.
8. Movilizar la escuela en sus rutinas y jerarquías, sobre todo en los vínculos entre las generaciones. Los padres de familia y el personal administrativo resulta ser actores cercanos e interesados en la escuela, también aparecen otros actores, saberes y organizaciones de la comunidad y el Estado que quieren y pueden ayudar en los procesos educativos.
9. Flexibilizar la organización escolar para permitir variaciones en los espacios, tiempos, recursos, actores, acciones, procesos y saberes. Por tanto la gestión curricular y la gestión institucional resultan descentradas de los procesos estandarizados, lejanas de las visiones administrativistas y de tramitología burocrática en que se quiere encerrar a los directivos docentes, lo que posibilita cambios en las formas de participación en la escuela. (Cfr. Rodríguez, 2002).

Resumimos en la siguiente matriz conceptual las dimensiones y campos que consideramos están comprometidos en los procesos de formación/ construcción de proyectos o estrategias comunicativo/ educativas para promover el uso social, incorporación y apropiación de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones en las culturas escolares:

	CAMPOS		
Dimensiones de la formación/ construcción de Proyectos o Estrategias Comunicativas	EDUCACIÓN Relación con el saber	COMUNICACIÓN Relaciones de poder entre las generaciones	GESTIÓN INSTITUCIONAL Organización para la acción
Técnico-Instrumental			
Lenguajes, géneros y formatos			
Democratización de la escuela/ Incidencia en políticas públicas			



Las actividades, programas y proyectos en medios y nuevas tecnologías pueden devenir verdaderas estrategias de comunicación y educación, si las culturas escolares pueden hablar y producir saberes desde lo local y sobre lo regional y si están interconectadas con las revolución audiovisual, digital y telemática. La escuela tiene una responsabilidad ineludible con la segunda alfabetización de los individuos (la alfabetización informática y audiovisual como formas de reducción de la “brecha digital y audiovisual”). La escuela también debe saber, como advierte Martín-Barbero “que por donde pasa realmente el poder, no es tanto los modos de leer, como por los modos de escribir”, de producir conocimiento. Y esos nuevos lenguajes, formatos y posicionamientos políticos de emancipación y construcción democrática no se están construyendo desde la escuela, porque redujimos los medios y TICs a un problema de modernización técnica, la democracia a cátedras y discursos triviales y la participación democrática de los estudiantes, a la elección de personeros y el cumplimiento de manuales de convivencia preponderantemente punitivos.

Necesitamos apoyar, fortalecer o construir redes de estudiantes, profesores e instituciones escolares interesados en los usos sociales y apropiaciones culturales de los medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías, pero para eso tenemos que aprender a reconocer, identificar y caracterizar las actividades, experiencias y proyectos vienen siendo realizados.

A partir de un acercamiento de la universidad pública a la escuela y a los problemas locales, es posible construir nuevos proyectos educativos que se muestren capaces de incidir desde la base en la formulación de políticas públicas para el campo comunicación/ educación y por tanto resistir o atemperar la ola de pensamiento único o hegemónico que campea en los modelos neoliberales de educación.

Referencias Bibliográficas

- CAMARGO, Luis (1996). *Los ab-usos del niño y la niñez*. Publicado en: Actualidad Psicológica No. 232, junio <http://psicomundo.com/camargo/nota2.html>
- DO VALLE, Lilian (2001). *Castoriadis y la educación*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Enciclopédia de Filosofia da Educação.
- FERRÉS I PRATS, Joan (1994). *Video y educación*. México: Paidós. 33-90.
- HERRÁN, María Teresa (1999). *Pistas para el encuentro Comunicación/ Educación. Estado del arte en Comunicación/ Educación en el Distrito Especial de Bogotá dentro del contexto Latinoamericano*. En: HERRÁN, María Teresa, MARTÍN-BARBERO, • Martín & ZAMBRANO, Fidel. Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación. Santa Fe de Bogotá: Universidad



- Pedagógica Nacional. Serie Horizonte de la educación y la comunicación; Libro 3, Págs. 13-175.
- HUERGO, Jorge Alberto (1998). *Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía*. En: *Nómadas*. Bogotá: Universidad Central-DIUC, septiembre, No. 9, Págs. 49-60.
 - LYOTARD, Jean-François (1989) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Barcelona: Planeta Editorial.
 - MARTÍN-BARBERO, Jesús (1989). *La desterritorialización cultural*. En: *Gaceta: Colombia en busca del cine perdido*. Bogotá: Colcultura No. 3, julio-agosto: 46-48.
 - MARTÍN-BARBERO, Jesús (2000). *Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar*. En: Santiago de Chile: Centro de Estudios Mediales (CEM). Reflexiones Académicas No. 12, septiembre <http://facom.udp.cl/CEM/grl/educa/barbero.htm>
 - MOCKUS, Antanas (1993). *La tensión esencial entre tradición e innovación en la práctica docente*. En: *Revista Evaluación y Cultura*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, abril-junio, No. 1, Págs. 81-95.
 - RODRÍGUEZ, José Gregorio. *Una década de trabajo* (2002). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, enero 24. [Texto inédito para la discusión en el Programa RED]
 - WALLERSTEIN, Immanuel (1997) "States? Sovereignty? The Dilemma of Capitalists in an Age of Transition. En: ARRIGHI, Giovanni (2001) *Acumulación y globalización. La globalización, la soberanía estatal y la interminable acumulación del capital*. Bogotá: Ensayo & Error. Editorial Gente Nueva, No. 8, julio, Pág. 143.

Referencias Bibliográficas

- CAMARGO, Luis (1996). *Los saberes del niño y la niña*. Publicado en: *Actualidad Psicológica* No. 232, junio <http://psico.unbo.edu.co/convencional/notas.html>
- DO VALLE, Elián (2001). *Características y la educación*. Universidad de Estado de Rio de Janeiro. Enciclopedia de Filosofía de Educación.
- FERRÉS I PRATS, Joan (1994). *Vida y educación*. México: Paidós, 33-90.
- HERRÁN, María Teresa (1999). *Para pensar el currículo Comunicacional*. Educación. Estado del arte en Comunicación Educación en el Distrito Especial de Bogotá dentro del contexto Latinoamericano. En: HERRÁN, María Teresa & MARTÍN-BARBERO, Martín & ZAMBRANO, Fidel. *Los tiempos y los espacios de la comunicación en la educación*. Santa Fe de Bogotá: Universidad