

EDUCADORES Y COMUNICADORES: CRUCES Y ENCRUCIJADAS

Luis Ricardo Sandoval¹

Resumen

La mediasfera digital que se ha consolidado en los últimos años ha provocado la crisis de las profesiones de educadores y comunicadores. En el aula, el docente ha perdido el control monopólico de los saberes, y es constatable una amplia diseminación del conocimiento por espacios e instancias tradicionalmente no considerados como educativos, al tiempo que los criterios para la evaluación y el establecimiento de la calidad también son puestos en entredicho. Una situación análoga es la que atraviesan los comunicadores, asediados por la creciente actividad de los consumidores, la extensión de la cultura colaborativa y las exigencias de complejización del desempeño profesional.

En conjunto existe una homología más que interesante entre ambas situaciones, que puede traducirse también en la alianza estratégica entre las profesiones de la educación y la comunicación, en orden a dar cuenta críticamente de las transformaciones en curso.

Palabras clave

Educación – diseminación de aprendizajes - cambios en rol docente – tecnologías digitales – polivalencia comunicacional

Abstract

The digital mediasphere that has consolidated in recent years has led to the crisis of the professions of educators and communicators. In the classroom, the teacher has lost its monopoly control of knowledge, and it is evident the wide dissemination of knowledge through spaces and organs not traditionally considered as educational, while the criteria for the evaluation and establishment of quality jobs are also compromised. A similar situation is being experienced by communicators, beset by growing consumer activity, the extent of collaborative culture and the complexity of the demands of her performance.

Overall there is a very interesting homology between the two situations, which can also result in a strategic alliance between the professions of education and communication in order to account critically on the ongoing transformations.

Keywords

Education - dissemination of learning - changes in teaching role - digital technologies - communication versatility

Hace algunos meses -en el contexto de unas Jornadas “de tics y educación”- me tocó moderar una mesa de especialistas en educación y tecnologías de la comunicación, ante un público compuesto mayormente por docentes de escuelas primarias y secundarias. Resultó una sorpresa que, en el relevamiento inicial de antecedentes de cada expositor que conformaba la mesa, tres de los cinco integrantes tenían formación de grado en Comunicación, y no en Educación o Pedagogía.

La anécdota es un indicio de varias cuestiones, de las que trataré de ocuparme en este ensayo: el creciente interés de los comunicadores por las prácticas educativas como espacios de intervención, el desconcierto de los educadores frente a la irrupción de las tecnologías de comunicación (que lleva a cierto retraso en su involucramiento en la temática), la centralidad público/política que el tema ha cobrado en el último tiempo.

Sin dudas, es la nueva mediaesfera, surgida de la “migración digital” (Vilches, 2001) acelerada en los últimos quince años, la que ha provocado la crisis de las profesiones de educadores y comunicadores. No abonamos con ello ningún tipo de determinismo tecnológico: como han demostrado los estudios sociales de la tecnología, el significado de un artefacto técnico nunca reside en la misma tecnología, sino que éstas son moldeadas y adquieren significado en la heterogeneidad de las interacciones sociales. Con todo, las posibilidades de uso vienen dadas también por las potencialidades proyectuales de los artefactos, y es en esta interfaz entre prácticas sociales y características técnicas donde centraremos nuestra reflexión.

El aula sin paredes

Hace medio siglo Marshall McLuhan (junto a Edmund Carpenter) publicó *El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación* (McLuhan & Carpenter, 1974), una antología de artículos de varios autores, aparecidos originalmente en la revista *Explorations*. En uno de los textos (que lleva el mismo nombre del libro), el propio McLuhan planteaba la metáfora del aula cuyos muros habían sido derribados por los medios masivos de comunicación, y más específicamente por el hecho de que era en esos medios (prensa, revistas, películas, televisión y radio) donde -a su juicio- tenía lugar “la mayor parte de la enseñanza” (McLuhan & Carpenter, 1974, p. 155).

Para McLuhan, derribar las paredes del aula era lo que permitiría que los procesos pedagógicos tomaran nota de la ingente cantidad de posibilidades de enseñanza que

fluían por los medios de comunicación. La ausencia de paredes posibilitaría -por decirlo de alguna manera- la visión desde el interior del aula hacia el mundo externo.

Que el aula, y por consiguiente el docente, han perdido el control monopólico del conocimiento, es un dato prácticamente inobjetable. Cuando las tecnologías de comunicación dejan de ser epifenoménicas para convertirse en ejes estructurales de la vida social, asistimos a lo que Jesús Martín-Barbero ha denominado procesos de *descentramiento* y *deslocalización* de los saberes: “descentramientos y deslocalizaciones que están produciendo una diseminación del conocimiento, que extiende el emborronamiento de las fronteras disciplinares a aquellas otras fronteras que lo separaban tanto de la información como del saber común” (Martín-Barbero, 2002)□.

Así como ya no resulta sencillo definir fronteras interdisciplinarias, también resulta complicado establecer a priori una separación entre los conocimientos de la vida cotidiana y los propios del ámbito escolar. Y esto al menos por dos razones, de las cuales la primera es el entremezclamiento de entretenimiento y conocimiento -visible tanto en la proliferación de señales televisivas que no por educativas dejan de apuntar con criterio comercial a nichos de mercado específicos (desde *Discovery Channel* y *Nat Geo* hasta las señales para cinéfilos, pasando por las dedicadas a la cocina gourmet o los viajes², como en los megaemprendimientos en donde resultan indistinguibles los criterios culturales o artísticos de los comerciales, políticos o urbanos (con el Museo Guggenheim de Bilbao como mascarón de proa), que han llevado a Néstor García Canclini a señalar que la autonomía de las prácticas artísticas se está desvaneciendo (García Canclini, 2009). La segunda razón por la cual cotidianeidad y escuela ya no tienen fronteras tan delimitadas como antaño es la tendencia a la apropiación de las competencias aprehendidas en la vida cotidiana -y específicamente las que hacen a la comunicación humana- como fuerzas productivas nodales de las organizaciones, operación que Paolo Virno ha señalado como característica del capitalismo postfordista (Virno, 2003).

Estos procesos de descentramiento y deslocalización del conocimiento han sido registrado de diversos modos. Señalemos, a título de ejemplo, dos de ellos. En Sevilla, el Festival Zemos98³ de 2009 puso en circulación más general el concepto de “educación expandida”, justamente bajo el lema “La educación puede suceder en cualquier momento y lugar”. En el encuentro, del que participaron Jesús Martín-Barbero, Briam Lamb y Juan Freire, Rodolfo Lemos sintetizó la idea afirmando que “La

gente está inventando sus propias maneras de aprender, y eso es lo más emocionante de todo”⁴. En un registro que no por diferente deja de presentar importantes convergencias, la UNESCO puntualizaba, en su Informe Mundial 2005, que “el fenómeno del aprendizaje está destinado a generalizarse en nuestras sociedades a todos los niveles, y también está llamado a estructurar la organización del tiempo, el trabajo y la vida de las instituciones”. Parte de este cambio de paradigma (que así lo denomina el organismo) consiste en que “la educación o el aprendizaje ya no se limitan a un espacio-tiempo determinado y definitivo” (UNESCO, 2005, pp. 64-65).

La consecuencia de estos procesos es que

la escuela, como la institución educativa por excelencia, pierde su centralidad y su hegemonía en la educación y entra por lo menos en un proceso de competencia y en franco deterioro, si no es que de paulatina inanición, al tiempo que otras instituciones, como las mediáticas, irrumpen en escena aunque no gocen del mismo reconocimiento social para educar (Orozco Gómez, 2004, p. 122).

De cualquier forma -y aún cuando la circulación del conocimiento por los espacios más diversos de la vida social es un dato imposible de sobredimensionar-, creo que si la metáfora de McLuhan nos sigue pareciendo productiva es porque resulta posible utilizarla con un sentido diametralmente diferente: las TICs, y específicamente el conjunto de herramientas web englobadas genéricamente en el rótulo 2.0, esas tecnologías “baratas, rápidas y fuera de control” de las que habla Brian Lamb (Albarrán, 2010), están permitiendo un tipo de visibilidad de los procesos aúlicos que era impensada hace algunos años. Ya no se trata de que los alumnos y docentes pueden mirar hacia el exterior y los conocimientos que allí circulan, sino también de que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve visible desde fuera del aula. Algo de esto puede observarse en alguna discusión actual en torno a los sistemas de *e-learning* (Neri, 2009; Reig, 2009), donde ha quedado claro que para muchos docentes las principales ventajas de las plataformas virtuales residen en el incremento del control que posibilitan (con su registro estadístico obsesivo de cada clic del estudiante, en línea con la profundización del panoptismo que es una de las lógicas posibles en estas sociedades de control. Frente a esta postura, la exploración con criterio pedagógico de prácticas abiertas y colaborativas (como los blogs de clase), lleva a hacer visible parte de los procesos y productos generados en el aula y revitalizan la reflexión acerca del carácter público del conocimiento, especialmente en el nivel universitario.

Lamb alude a esta cuestión con su noción de “edupunk”, y uno de los ejemplos que suele dar resulta bastante significativo. Se trata de la experiencia del curso *Murder, Madness and Mayhem* impartido por Jon Beasley-Murray en la Universidad de British Columbia (Vancouver)⁵, en la cual Murray solicitó a sus estudiantes como trabajo de acreditación la publicación de artículos en *Wikipedia*, con el objetivo de que alcanzaran el estatus de “artículo destacado”. El aspecto de esta experiencia en el que me quiero detener es en que -de este modo- la evaluación de la producción de los estudiantes se desplazó -de hecho- desde el docente a una comunidad virtual (en este caso la de *Wikipedia*), que posee criterios potencialmente muy diferentes a los vigentes en la academia. Es lo que ha señalado Baricco al referirse a *Google*, donde la importancia de una página (el *Page Rank*) depende principalmente de las páginas que la enlazan (y de la importancia de éstas, medida del mismo modo). Las consecuencias son notables, como explica el escritor italiano:

Lo que me sorprende de un modelo como éste es que reformula de manera radical el concepto mismo de calidad. La idea de qué es importante y qué no. No es que destruya por completo nuestro viejo modo de ver las cosas, sino que lo sobrepasa, por decirlo de alguna manera (Baricco, 2008, pp. 108-109).

Si nos enfrentamos a una transformación tan radical de los criterios tradicionales de la calidad ¿cómo repercutirá ello en la figura tradicional del guardián de la adquisición de esa calidad, vale decir el docente?

Desafíos a la autoridad docente

Resulta cada vez más claro que estamos frente a un desafío fenomenal al rol docente tradicional, aquél que hacía eje en su condición de portero del conocimiento y, en consecuencia, administrador de su adquisición y ejercicio. Si en los ochenta la crisis de la autoridad etnográfica tradicional, esa “pretensión -no cuestionada- de aparecer como el que proporciona la verdad en el texto”, según decía Clifford (1992, p. 145), llevó a la proliferación de etnografías basadas en escrituras polifónicas, autorías dialógicas y perspectivas experienciales ¿qué tipo de renovación de las prácticas pedagógicas traerá aparejada la cada vez más evidente crisis de la autoridad docente?

Algunas pistas da Piscitelli en su último libro cuando critica el *fetichismo del contenido*,

es decir la idea de que una disciplina académica consiste en un conjunto de contenidos informativos que deben ser “enseñados”, cuando “un dominio de conocimientos, académico o no, es principalmente un conjunto de actividades y experiencias” (Piscitelli, 2009, p. 164). El corolario es que el contenidismo se traduce en metodologías expositivas que no pueden evitar la paradoja, ya que en ellas el mayor trabajo cognitivo es del docente, y no del alumno, con las consecuencias ya sabidas: bajo rendimiento escolar, desinterés y apatía del estudiantado, frustración de los docentes. La incorporación de tecnologías en el aula no resuelve de por sí estos problemas, si no implican una modificación fuerte de los marcos de la práctica pedagógica:

La introducción de la TV, el video y ahora la computadora en red en su seno, ha sido *irrelevante*, porque en vez de potenciar el carácter disruptor de los nuevos lenguajes, narrativas y medios, se los ha utilizado simplemente como ilustración y amplificación de una voz poderosa, unidireccional, asimétrica, cual fue tradicionalmente la del maestro (Piscitelli, 2009, p. 181).

En la búsqueda de un “modelo pedagógico no entrópico”, los docentes deberán, entiende Piscitelli, adquirir competencias comunicacionales superlativas, complejizar sus modos de interpelación dando cuenta de que las inteligencias son múltiples y no unívocas, asumir finalmente que su profesión trata de la seducción de sus destinatarios y que, por eso, tiene más de un punto de contacto con la comunicación publicitaria⁶.

Muchos docentes tienen temor a incorporar las tics en el aula, porque presuponen que de ese modo pierden toda “ventaja estratégica”, ya que se introducirían en un campo donde los estudiantes “saben más” que los docentes⁷ (al modo de las “culturas postfigurativas de las que hablaba Margaret Mead). Con todo, las transformaciones de nuestro *sensorium* que están acarreado las tecnologías de comunicación son definitivamente inevitables, y el debilitamiento de las certezas docentes tradicionales no depende de la voluntad (o ausencia de ella) de profesores y maestros⁸. Dado que “la educación [...] se ha desplazado casi a cualquier lugar” (Orozco Gómez, 2004, p. 123), tal vez es hora de retomar las lecciones de Joseph Racotot, ese maestro ignorante que afirmó que se puede enseñar lo que se ignora, a condición de que se reconozcan en el estudiante su inteligencia, y se busque con ello su emancipación (Rancière, 2003).

Comunicadores en tiempos de prosumidores

Pero los cambios y subsiguientes redefiniciones no se limitan al rol docente, sino que atraviesan el conjunto del espacio social, en el marco de trascendentes modificaciones de nuestros sistemas sociosemióticos. Al respecto, en los últimos años se ha dado un saludable desplazamiento en la conceptualización de la convergencia digital, que viene dejando de ser entendida meramente como una cuestión técnico-instrumental, en pos de “una noción más densa e historizada de la «convergencia», como una red de discursos sobre la tecnología tanto mediática como informacional, las prácticas económicas, políticas y culturales que las constituyen, así como el cambio social progresivo que aparentemente detona este dispositivo discursivo” (Dorcé, 2009, p. 5). “Convergencia” pasa a designar así las nuevas formas de producción, circulación y consumo cultural, caracterizadas justamente porque se extreman las dificultades de establecer los límites entre uno y otro de estos momentos.

Ha sido Henry Jenkins (2008) quien ha tenido más éxito en esta re-caracterización. De su descripción de las principales características de los sistemas cultural-mediáticos actuales quisiera detenerme sólo en dos aspectos: la creciente complejidad de la cultura popular -vinculada al desenquistamiento de contenidos y medios que lleva a lo que Jenkins denomina “narraciones transmediáticas”- y la también creciente actividad de los consumidores.

En los últimos años se viene verificando una nueva generación de relatos mediáticos -principalmente televisivos- que aúnan la complejidad narrativa y temática con el éxito comercial. Un conjunto de series de ficción estadounidenses (*Los Soprano*, *Dr. House*, *Lost*), pero también algunos exponentes latinoamericanos (en el caso de Argentina: *Montecristo*, *Vidas robadas*, *Televisión por la identidad*) han llevado al relato televisivo a un nivel muy diferente de la estereotipación rampante que lo caracterizara durante mucho tiempo. Tal vez por sedimentación, parecería que tanto productores como consumidores han adquirido un tipo de enciclopedia mediática que los habilita para experiencias cognitivas más complejas, y hoy es común encontrarse con programas que funcionan en múltiples niveles y que, si por un lado respetan los códigos del entretenimiento directo, también incluyen numerosos guiños intertextuales. Esta tendencia -que por cierto no es homogénea⁹, aunque tampoco puede considerarse marginal- lleva a una profundización de las tramas, argumentos, personajes y filiaciones de los mismos, es decir a la creación de verdaderos mundos narrativos¹⁰. Posiblemente,

esta complejización contribuye al emborronamiento de las fronteras entre conocimiento académico y saber común que señalaba Martín-Barbero, y que ha permitido el tratamiento filosófico -y sin condescendencia- de *Matrix* por parte de Slavoj Žižek (2010), o -en clave más didáctica- de *Friends*, *Los Simpsons* y algunas otras series por Mark Rowlands (2007).

Que los contenidos se vuelvan más enmarañados y laberínticos, y exijan un mayor compromiso cognitivo de las audiencias, se acompaña de una fuerte redefinición del rol de éstas. Es cierto que hace bastante tiempo que sabemos que las audiencias son activas y productivas, y también lo es que Internet no ha provocado la disolución de las jerarquías entre productores y consumidores que los utopistas puedan profetizar, tal como señala acertadamente Dorcé (2009). Pero también es evidente que las tecnologías digitales introducen un nuevo tipo de actividad y producción de las audiencias, ilustrado en la polémica figura del “prosumidor”. De hecho, para segmentos bastante significativos la misma distinción tradicional entre productores y consumidores pierde bastante de su claridad, desde la apropiación creativa de los *fans* de series y sagas hasta la generalización de las reapropiaciones de los contenidos mediáticos (post-producción), pasando por la proliferación y creciente importancia de las producciones de tipo amateurs (desde ficción hasta periodismo ciudadano).

Todas estas aceleradas transformaciones, que estamos lejos de cartografiar, impactan de un modo muy fuerte en la misma profesión de los comunicadores, que -al igual que sucede con los docentes- también estaba asociada al monopolio de determinado tipo de conocimientos y prácticas. Desde el punto de vista empresarial, uno de los desafíos es enfrentar la tensión que se viene produciendo por la extensión de la cultura colaborativa de la gratuidad (bastante más allá de las batallas por la piratería digital), desde el punto de vista profesional, los comunicadores ven cómo sus prácticas se modifican profundamente. Según Scolari, la palabra clave es *polivalencia*: “al periodista se le exige cada vez más el dominio de diferentes medios y lenguajes, a la vez que asume funciones que antes desempeñaban otros profesionales” (Scolari, 2008, p. 207). Polivalencia tecnológica (dominar más herramientas, tanto de software como de hardware), polivalencia mediática (producir contenidos en diferentes lenguajes) y polivalencia temática (ocuparse de distintas secciones y temas) confluyen en un profesional más exigido y complejo, que en cierto modo compite con su propio público en la generación de información y contenidos multimediales.

Neri, C. (2009). El cambio no es tecnológico, sino de actitud ante las mediaciones. *Moebius*. Consultado el 09/02/2010 en <http://enmoebius.com.ar/?p=1612>

Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Orozco Gómez, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje. Desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, 21.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales* □: *dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.

Reig, S. (2009). Entornos personales, engagement, videojuegos y excedente cognitivo: el elearning “que mola.” *El caparazón 2.0*. Consultado el 09/02/2010 en <http://www.dreig.eu/caparazon/2009/09/12/excedente-cognitivo-elearning/>

Rowlands, M. (2007). *Todo lo que sé lo aprendí de la tele: filosofía para el teleadicto común*. Madrid: EDAF.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

Vilches, L. (2001). *La migración digital*. Barcelona: Gedisa.

Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires Argentina: Colihue.

Winocour, R. (2008). *La apropiación de las TIC en la vida cotidiana: mitos y realidades*.

Žižek, S. (2010). The Matrix, o las dos caras de la perversión. *Acción Paralela*, 5. Disponible en <http://www.accpar.org/numero5/matrix.htm>

¹ Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesor Titular de Teoría de la comunicación en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Comodoro Rivadavia). Investigador en temas de tecnologías digitales, cultura y política, integra el Grupo de Trabajo sobre Internet, tecnología y cultura (UNPSJB). Fue coordinador del portal Nombre Falso (<http://www.nombrefalso.com.ar>) y actualmente es director ejecutivo del Programa “Conectándonos al Futuro”, cuyo objetivo es la democratización del acceso a las TICs por parte de niños, niñas y adolescentes en espacios educativos y comunitarios.
E-mail: luisricardo.sandoval@gmail.com – lrsandoval@unpata.edu.ar

Blog Personal: <http://gatoypelpudo.wordpress.com>

2 Ver (Crovi Druetta, 2006, chap. 2) para una crítica a esta tendencia.

3 <http://www.zemos98.org/>

4 Video sobre el Festival disponible en <http://balzac.tv/>

5 Una descripción de esta experiencia en Freire (2008)□, así como en el propio relato de Murray en Wikipedia: <http://en.wikipedia.org/wiki/User:Jbmurray/Madness>

6 También, agregaríamos nosotros, con la comunicación audiovisual y especialmente con los formatos ficcionales. Como define Omar Rincón (cit. en Charlois & Oroz , en prensa) “narrar es una estrategia de seducción”.

7 Creencia que sugiere que ese “saber” asociado a las tics se limita a sus aspectos más instrumentales, y que la negación o indiferencia es una actitud posible, tal como queda magistralmente reflejado en el título (que a su vez es un hallazgo, porque se trata de un testimonio literal de un docente) del libro que coordinó Roxana Cabello (2006)□: “Yo con la computadora no tengo nada que ver”.

8 Es en este sentido que Rosalía Winocour señala que es importante reconocer que “la computadora e Internet forman parte del imaginario popular, aunque la mayoría de las personas no los posean” (Winocour, 2008). Sus efectos son estructurales.

9 En una investigación reciente (Franco Miguez & Orozco Gómez, en prensa) se da cuenta de las simplificaciones y descontextualizaciones presentes en las telenovelas mexicanas a la hora de tratar la cuestión de la ciudadanía, cuando la incorporación de las problemáticas sociales sólo obedece a intereses políticos y comerciales de las productoras.

10 “Cuando yo empecé, tenías que contar una historia porque, sin una buena historia, no tenías película. Más tarde, cuando empezaron a tener éxito las continuaciones, creabas un personaje, porque un buen personaje podía sostener múltiples historias. Y ahora tienes que crear un mundo, porque un mundo puede sostener múltiples personajes y múltiples historias a través de múltiples medios”, explicaba un guionista experimentado (Jenkins, 2008, p. 119)