

DEL EDUCANDO OYENTE AL EDUCANDO HABLANTE PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE ECLIPSE

Mario Kaplún

La pregunta por el futuro de la Comunicación Educativa cobra mayor relevancia cuando se advierte que ella implica algo más que un ejercicio de prospección en torno a las prácticas, acciones y técnicas usualmente agrupadas bajo ese rótulo conlleva interrogarse también sobre la identidad de esa nueva interdisciplina (*¿qué comunicación educativa?*) y sobre sus objetivos (*¿comunicación educativa para qué?*).

Todo campo educativo está sujeto a una tensión entre la apuesta a un mañana que la educación busca transformar y un contexto social que lo condiciona, imprimiéndole su propio sello y tratando de imponerle sus propias demandas. Una mirada «realista» a este escenario social de fines del siglo XX nos sitúa en tiempos signados por el eclipse de las utopías y de los proyectos históricos transformadores (eclipse: esto es, ausencia temporaria que no extinción definitiva), la pleitesía a las leyes del mercado, la hegemonía de las doctrinas pragmáticas y economicistas y el culto a un progreso identificado con el desarrollo económico, el bienestar material, la abundancia de los productos de consumo y la competitividad en los mercados internacionales.

Al insertarla en este mapa demandante y condicionante parece fácil avizorar para la comunicación educativa un determinado destino, aunque, como ha de verse más adelante, éste no es, incluso en ese contexto de base economicista, el único posible.

I. UNA COMUNICACIÓN EDUCATIVA INSTRUMENTALIZADA

En la medida en que la educación se amolde a ese troquel social, habrá de ponerse al servicio de una matriz educativa a la que se podría caracterizar como privatista. No sólo ni tanto porque estará cada vez más en manos de empresas educacionales privadas sino porque aun en los casos en que siga siendo provista por el Estado, constituirá un tipo de educación fuertemente individuada, esto es, dirigida a individuos aislados considerados como mónadas unitarias receptoras de instrucción.

Ya la actual enseñanza a todos los niveles -desde la escuela primaria a la terciaria- está marcada por esa matriz. A medida que la *clientela* crece sin que los servicios educativos se amplíen al mismo compás -porque ello supondría ingentes inversiones que los gobiernos no pueden o no quieren realizar- las aulas se van superpoblando, la enseñanza masificándose, y hay cada vez menos espacio para la comunicación y los intercambios entre los educandos. Pero no sólo menos espacio: también menos voluntad y menos interés para propiciarlos, menos valoración del diálogo como componente del proceso educativo, menos aprecio por las interacciones grupales y por la dimensión social y comunitaria de la educación. Se va legitimando una pedagogía impregnada de pragmatismo -a la cual una tecnología educativa de cuño conductista presta sustento teórico-construida sobre el objetivo de transmitir información a cada educando aislado de los otros¹.

Los objetivos de esa enseñanza son cada vez más consistentes con la modalidad a través de la cual se los vehicula. Se trata ya no de formar ciudadanos a través de una propuesta de educación integral sino de impartir conocimientos prácticos a fin de «preparar para los puestos de trabajo», de formar *recursos humanos* para el mercado laboral. Progresivamente, el curriculum se va vertebrando a partir de una concepción profesionalista y economicista y sometiéndose a los requerimientos de la estructura de empleo. Aun cuando subsistan programas de enseñanza con una orientación más social y comunitaria, ésta se va neutralizando por la forma de aplicarlos, puesto que esos valores solidarios no son internalizados por los educandos sólo por hallarse insertos en los textos de estudio y en el discurso del docente sino a través de la práctica cotidiana del intercambio y la cooperación, ejercicio que no se propicia ni se realiza.

EL RECURSO A LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Si de hecho el aula ha perdido su función intercomunicativa, ¿por qué no prescindir de ella y pasar de plano al así llamado «autoaprendizaje»? En el contexto del constante incremento de la demanda de servicios educativos es lícito afirmar para el futuro próximo un acelerado crecimiento de los servicios de enseñanza a distancia, modalidad que ya actualmente es la que se encuentra en más rápida expansión en todo el mundo (Kaye, 1988). Tendremos en número creciente adolescentes, jóvenes y adultos que «autoaprenderán» recluidos cada uno en su casa a partir de paquetes de enseñanza que les serán provistos domiciliariamente y complementados en algunos sistemas por emisiones («teleclases») de radio y televisión.

Nos hallamos pues ante una matriz resueltamente privatista, para la cual la individuación pasa a ser un presupuesto intrínseco asumido como tal por sus mentores teóricos: «la enseñanza a distancia sirve expresamente al estudiante individual, en el estudio que éste realiza por sí mismo» (Hölmberg, 1985); uno de sus rasgos definitorios es «la enseñanza a los estudiantes como individuos y raramente en grupos» (Keegan, 1986), ya que «las oportunidades ocasionales de encuentros [del estudiante] con sus supervisores, con los maestros y con otros estudiantes» constituyen «un recurso caro» (Kaye, 1988).

En cuanto esta enseñanza impartida masivamente es asimilada a «una forma de comunicación masiva», ella «aplica los métodos de trabajo industrial» (Hölmberg, 1985) y «adopta el modelo de ‘cadenas de producción’ para la elaboración y distribución de los materiales del curso» (Keegan, 1980; Kaye, 1988).

En los contenidos se priorizarán las carreras técnicas cortas, de conocimientos segmentados específicos: los necesarios para desempeñar una tarea especializada en el engranaje de la producción.

Dado el frecuente e intenso empleo de medios que ella propicia, los especialistas de esta modalidad de enseñanza suelen vincularla con la comunicación. Sin embargo, cuando explicitan los flujos comunicacionales del sistema, los definen en términos de «bidireccionalidad», por la que entienden exclusivamente «una comunicación organizada de ida y vuelta entre los estudiantes y la organización de apoyo», esto es, como «medios de contacto entre el estudiante y su supervisor», también llamado «tutor» (Hölmberg, 1985; Kaye, 1988). Los medios más utilizados son la comunicación escrita y el teléfono, a través de los cuales el educando puede «comunicarse» con un único interlocutor y ello sólo para evacuar consultas: hacerle preguntas y despejar dudas sobre aspectos que no halle suficientemente claros en los textos-guía. Con el desarrollo de los recursos automatizados habilitados por las tecnologías informáticas es previsible que en el futuro próximo razones de optimización económica lleven a retacear e incluso a suprimir este servicio de tutoría, reemplazándolo parcial o totalmente por una base de datos informatizada, en la que los educandos podrán acceder a respuestas estandarizadas a las preguntas comprobadas estadísticamente como las más típicas y reiteradas.

La evaluación de los conocimientos asimilados por los educandos a los fines de su acreditación está siendo organizada en base a los mismos criterios de economía, productividad y automación. Leer, revisar, «corregir» y comentar a distancia trabajos escritos individuales resulta excesivamente lento y oneroso en términos de horas docentes. Más rápida y económica se ha demostrado la técnica de tests «de múltiple opción» en los que el educando se limita a marcar con una cruz las respuestas que considera correctas. Luego, en la sede del sistema sólo es necesario un operador que compute las respuestas para establecer el porcentaje de aciertos a partir del cual se calificará al estudiante aprobada o suspendido. No es una incursión en la ciencia-ficción el prever para esta educación transmisora, a la que Paulo Freire propuso en feliz analogía denominar «bancaria», la adopción del cajero automático evaluador: el estudiante acudirá al centro receptor más próximo a su domicilio y con el «menú de opciones» en pantalla digitará en el teclado la respuesta escogida debidamente codificada; al cabo de unos instantes la máquina devolverá el resultado del examen, el que al mismo tiempo quedará automáticamente registrado por línea en la cuenta corriente de sus créditos de estudio.

Para tranquilidad de los futuros profesionales del campo de la Comunicación Educativa puede pronosticarse que su especialidad -entendida por esta matriz como proveedora de instrumentos de enseñanza- se verá intensamente requerida y gozará de un amplio desarrollo. La información será ofrecida a los estudiantes a través de una gama multimedia de recursos gráficos y visuales. Se demandará a los comunicadores una abundante producción de materiales y medios de apoyo para enseñar a distancia (nótese: materiales para la enseñanza, no para el aprendizaje).

CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS: LA ERRADICACIÓN DE LA EXPRESIÓN

Los regresivos saldos sociales y políticos de esta educación individuada aparecen suficientemente evidentes. Quizá hayan sido menos percibidos, en cambio, los que conciernen al campo pedagógico.

Si se examinan estos sistemas de así llamado «autoaprendizaje» desde los parámetros de la comunicación se podrá advertir que en éstos el educando no necesita -ni los sistemas le brindan oportunidad alguna para ello- ejercer y ejercitar su propia expresión. La educación individuada que de hecho se imparte actualmente en la mayor parte de los centros de enseñanza presencial y de pleno derecho en los programas a distancia prescinde -porque no le asigna valor- de la expresión del estudiante; es consciente o inconscientemente inhibidora de la expresión. Es una educación concebida para un educando silente, definido como receptor, en la que éste permanece -salvo los esporádicos contactos consultivos con el docente- perpetuamente incomunicado.

La enseñanza homogeneizada no requiere prácticamente que el estudiante hable y exprese un pensamiento propio, oralmente ni por escrito. Tampoco tiene con quién hacerlo: se halla durante todo -o casi todo- el proceso recluido en soledad. Aun cuando el sistema consienta excepcionalmente en incluir la redacción de textos monográficos por parte del estudiante y no sólo el rellenado de tests codificados, ¿qué estímulo representa para éste el escribirlos para un único -y por añadidura remoto y desconocido- destinatario y recibirlos al cabo de algún tiempo con una nota de calificación o a lo más con un escueto comentario? (Preciso es puntualizar, por otra parte, que la situación no es hoy sustancialmente diferente en la modalidad presencial prevaeciente, en la cual el alumno se ve también obligado a escribir para ser leído tan sólo por el docente y al sólo efecto de que este «corrija» y califique). Muy difícilmente se desarrollará así su gusto y su pasión por expresarse.

Privado de interlocutores el educando queda confinado al soliloquio. Con respecto de su destinatario la matriz parece partir del principio de que éste no tiene nada propio valioso que decir; tan sólo le concederá, en el mejor de los casos, la posibilidad de hacer consultas. Así se preocupa por el adecuado accionar de la función play de su aparato educativo -y en la prestación de esa función volcará los instrumentos suministrados por la comunicación educativa-; pero le tiene sin cuidado la función *record*.

¿Con quién se comunica -tomando el verbo «comunicarse» en su real dimensión- este estudiante solitario? El teórico de la enseñanza a distancia que en forma más clara y honesta ha respondido a esta pregunta sistemáticamente soslayada por sus pares -es Jaime Sarramona. Buen exponente de la matriz privatista este especialista español considera dos únicas situaciones posibles: el educando en el diálogo con el docente o bien estudiando en soledad. «En el proceso educativo hay dos personalidades [nótese: sólo dos]: una que básicamente educa a la otra». Así una alternativa sería la de «un proceso bidireccional [en el cual] el mensaje pueda volver desde el receptor al emisor»; pero vista la escasa viabilidad de lograr a distancia en forma fluida y frecuente esta comunicación bidireccional vertical docente/discente -única relación, como se ha visto, relativamente valorada por la matriz-, Sarramona propone en su lugar poner el énfasis en el suministro de materiales de estudio problematizadores que estimulen la comunicación del estudiante consigo mismo.

A favor de esta opción alega: «La bidireccionalidad en la comunicación no es sólo una cuestión entre dos personalidades, es también un proceso de comunicación interna (...) Existe y se da comunicación siempre que el mensaje se transmita de una manera dialógica, siempre que se fomente una reflexión crítica en el sujeto receptor (...) El educador debe provocar que cada educando dialogue consigo mismo. Porque cuando nosotros pensamos, lo que hacemos es eso (...): dialogamos con nosotros mismos». (Sarramona, 1992).

EXPRESIÓN, LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Sin dejar de reconocer la conveniencia e incluso la necesidad de materiales provocativos y estimuladores de la actividad mental del estudiante y el valor de la intracomunicación (la reflexión crítica, el diálogo interior) como una dimensión fundamental en todo proceso educativo, ponderemos las consecuencias para la formación de las personas de una modalidad de enseñanza que al centrarse casi exclusivamente en esta «comunicación del receptor consigo mismo» excluye el ejercicio de la autoexpresión como componente esencial de ese proceso. «Sin expresión no hay educación. El sentido no es sólo un problema de comprensión sino sobre todo de expresión. La capacidad expresiva significa un dominio del tema y de la materia discursiva. Y se manifiesta a través de la claridad, coherencia, seguridad. Una educación que no pasa por la rica y constante expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada de los objetivos sin sentido» (Prieto Castillo-Gutiérrez 1991).

Si fuera menester una sustentación epistémica para esa categórica afirmación, nos remitiríamos a los estudios psicogenéticos de Lev Vigotsky -refrendados hoy por algunas de las más sólidas corrientes pedagógicas contemporáneas- los que develaron el papel capital del lenguaje en el desarrollo de las facultades cognitivas (2).

Para Vigotsky «el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje (...) El desarrollo de lógica es una función directa del lenguaje socializado (...) El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras: el lenguaje es la herramienta lingüística del pensamiento». Las categorías de estructuración del pensamiento «no proceden de una lógica mental interior sino de las exigencias del discurso y del intercambio» mediante los cuales el ser humano se apropia de los signos culturalmente elaborados -palabras- que le hacen posible a la vez comunicarse y representar los objetos, esto es, pensar. Así, sólo por el lenguaje y su ejercicio se accede a la facultad de abstracción que denominamos pensamiento. La palabra, símbolo mediador representativo, unidad de la abstracción y de la conceptualización, es una generalización que «como tal pertenece tanto al dominio del lenguaje como del

pensamiento, es tanto pensamiento como habla». De este modo el lenguaje, cuya función primaria es la comunicación y se adquiere en el intercambio social, entra en una indisoluble relación con la capacidad de generalización que se halla en la base de la actividad pensante (Vigotsky, 1934).

Si bien ubicado en una corriente psicogenética diversa y en algunos aspectos incluso opuesta a la del investigador ruso, no es menos enfático Piaget cuando sostiene: «Educar el lenguaje es educar el pensamiento. El lenguaje es indispensable para la producción del pensamiento. Entre ambos existe un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca» (Piaget, 1974).

No se hace difícil conectar estas aseveraciones con la antes invocada reivindicación de la expresión. Pensamos con palabras, mas la adquisición de las palabras es un hecho cultural: esto es, un producto del intercambio multívoco en el espacio social. Ese instrumento imprescindible del conocimiento que constituye el acervo lingüístico sólo se incorpora y amplía en la interlocución: escuchando y leyendo a otros, hablando y escribiendo para otros -presentes o distantes. Existe entonces una inseparable imbricación entre la función expresiva-comunicativa y el desarrollo de la cognición. «La moneda de la representación procede del mismo banco que la moneda de la comunicación» (Peirce, 1931). “El lenguaje es de naturaleza bifrontal: tiene la doble función de ser un medio de comunicación y una forma de representar al mundo acerca del cual nos comunicamos. No sólo transmite sino que crea o constituye el conocimiento o la ‘realidad’” (Brunner, 1984).

Si como lo postula la actual pedagogía constructivista, «el educando aprende más construyendo que repitiendo lo dicho por otros» (Ferreiro, 1988), la práctica permanente de su autoexpresión pasa a ser el agente catalizador indispensable de esa construcción.

Los estudios de Vigotsky han comprobado por otra parte las limitaciones de ese «diálogo consigo mismo» al que apela la enseñanza a distancia. «El lenguaje interiorizado -señala- es elíptico: hay en él una economía que cambia el patrón de lenguaje casi más allá de lo reconocible». Trátase de un lenguaje trunco y confuso, de un protolenguaje. Sólo en el acto de expresar, de verter hacia afuera el pensamiento y transformarlo en un mensaje comunicable y comunicado, éste se plasma, se organiza y se construye.

La comunicación es pues -como intenté demostrar en un trabajo anterior- un componente indispensable del proceso de cognición y no sólo un producto ocasional del mismo. La apropiación del conocimiento y su comunicación no son dos etapas sucesivas de una secuencia en la que primero lo adquirimos y luego lo vertemos sino dos actos simultáneos, en dialéctica interacción: se llega a la plena posesión de un conocimiento cuando existe la exigencia -y a la vez la oportunidad- de comunicarlo a otros. Es en ese esfuerzo de socialización cuando se va profundizando en el conocimiento a ser comunicado y llegando a la incorporación/formulación de un pensamiento propio al que difícilmente se arribaría sin la existencia de destinatarios, próximos o lejanos (Kaplún, 1992). El admirable monólogo interior de Hamlet pronunciado en voz alta para nadie es sólo una hermosa ficción escénica. Detrás del príncipe danés está Shakespeare pugnando por comunicarse y delante los espectadores partícipes.

Análoga experiencia rescata el gran narrador peruano Julio Ramón Ribeyro refiriéndola a la comunicación escrita: «Escribir, más que transmitir conocimiento es acceder a un conocimiento. El acto de escribir nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva, caótica. Muchas cosas las comprendemos sólo cuando las escribimos» (Ribeyro, 1992).

Así va consolidándose y mostrando la inseparabilidad de sus eslabones una cadena que al interior de los procesos de enseñanza/aprendizaje une al pensamiento con el lenguaje, a éste con la expresión y, puesto que «no existe expresión sin interlocutores» (Freinet, 1975), a esta última con la comunicación.

De ahí los preocupantes vacíos de un paradigma que instituye un educando-receptor insular y prescinde de la interacción expresiva-comunicativa, aun cuando algunos de sus mejores representantes pretendan promover en su lugar «una comunicación del educando consigo mismo», la que sólo puede nutrirse en realidad en el intercambio con los otros: la reflexión es un acto más fácil de iniciar en compañía, que en soledad» (Brunner, 1984)

II. UNA COMUNICACIÓN EDUCATIVA GENERADORA

Procede ahora preguntarse si la sociedad actual está siendo realmente atendida en sus demandas por esta enseñanza de niño individuado. No hacerse la pregunta sólo desde el paradigma humanista y los postulados pedagógicos, ante los cuales

la respuesta negativa es obvia, sino desde los valores productivistas hegemónicos.

En abril de 1991 en Quito los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, congregados en la IV Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación acordaron en la necesidad de adoptar «una nueva estrategia educativa» orientada a «responder a las demandas y necesidades sociales (y a) los acelerados cambios que tienen lugar en el campo económico, científico, técnico y cultural». Pues bien: de acuerdo con las conclusiones de la Reunión, esas demandas sociales básicas que la nueva estrategia educativa debe atender incluyen, en lo que concierne a la formación de los educandos, «la necesidad de acceder a la información, la necesidad de pensar y expresarse con claridad, la necesidad de resolver problemas y la de vincularse con los demás» (Tedesco, 1991).

Con prescindencia del carácter del documento -sabido es el valor, más retórico que operativo, de estas declaraciones copulares- interesa detenerse en la novedosa lectura que éste hace de los desafíos planteados por la sociedad de hoy a la educación. Tres énfasis merecen ser subrayados. Se demanda la formación de un sujeto con capacidad para resolver problemas nuevos, esto es, de mente creativa y crítica, capaz de autoaprender y de adaptarse a conocimientos específicos para desempeñar determinados puestos de trabajo y adaptarse a la estructura del empleo. Es que con la actual aceleración de los cambios tecnológicos deja de tener sustento el mito de la «salida laboral» de los estudios: ya no es posible predecir qué tipo de trabajo tendrá que enfrentar el educando cuando ingrese al mercado ocupacional y cuántas veces este trabajo se modificará a lo largo de su vida activa. Ante ese porvenir complejo y cambiante la educación debe preparar más para enfrentar lo imprevisto que para cumplir la norma, «capacitarnos para hacer justamente aquello que no hemos aprendido», facilitar «el efecto transborde» que haga posible transferir las competencias adquiridas durante el proceso educativo a la resolución de problemas nuevos (De Moura Castro, 1984).

En segundo lugar, se requiere el desarrollo de la aptitud «para vincularse con los demás»; vale decir la formación de un sujeto eminentemente social. Y finalmente, la capacidad «para pensar y expresarse». Nótese que ambas aptitudes aparecen unidas, enunciadas juntas, como integrantes de un mismo binomio. Ciertamente, Vigotsky habría adherido a esa aleación. Como puede apreciarse, unos requerimientos bien distintos a los que atiende y está en condiciones de atender la matriz individuada, y que contrariamente, parecen estar reclamando un encare pedagógico y metodológico sustancialmente diferente.

Tanto o más digna de atención desde el lugar de la Comunicación Educativa resulta una reciente afirmación de Federico Mayor Zaragoza, actual director general de la UNESCO, personalidad insospechable de utopismo y de intransigencias radicales: «Anteriormente las habilidades comunicativas habían sido consideradas sólo como un aspecto del desarrollo. Ahora es claro que son una condición previa». El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión y apropiación de los signos, el desenvolvimiento de la capacidad de expresarse y de comunicar -o, en síntesis para usar la expresión acuñada por Habermas, la adquisición de la competencia comunicativa- aparecen afirmados como exigencia fundacional en la formación de los educandos; como cimiento mismo del proceso educativo.

LA NUEVA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

¿Cómo y por qué mentores de la educación insertos en el contexto de esta sociedad productivista, invocando sus demandas y apoyándose en ellas, llegan a propuestas tan afines a las sustentadas por la pedagogía crítica? La explicación podría encontrarse en los cambios que se están operando al interior del propio sistema productivo.

Durante largas décadas la producción industrial estuvo basada en el modelo taylorista, considerado como el non-plus-ultra de la organización manufacturera: la división y parcelación del trabajo en unidades mínimas sometidas a una rígida estructura jerárquica piramidal. El fordismo -exponente paradigmático del sistema- vendría a acentuar aun más esa segmentación de las tareas al introducir en él la línea o cadena de montaje. Mas a partir de la crisis del patrón de desarrollo económico en los países centrales en la década de los 70 el modelo taylorista-fordista se revela caduco en sí mismo y disfuncional para la economía post-industrial, además de significar para los obreros un trabajo alienante, embrutecedor, desmotivador y descalificador de sus capacidades, estos procedimientos rígidos de producción en serie redundan en altos costos, ineficiencia, baja productividad e incapacidad para adaptarse competitivamente a las variables tecnológicas y a las condiciones cambiantes de los mercados (Gómez, 1985. Neffa, 1988; Fernández Anguita, 1988); y han pasado a ser paulatinamente sustituidos por los llamados «sistemas de producción flexible».

A partir de esta mutación radical se abre un amplio abanico de alternativas -círculos de calidad, trabajo en equipo, islas de producción, calidad total, etc.- de las que no es posible dar pormenorizada cuenta en una breve reseña. Alguno de estos

sistemas, como el japonés, si bien suprime el trabajo repetitivo con fuerte supervisión, propio del modelo taylorista-fordista y lo suplanta con éxito por un esquema descentralizado y flexible, mantiene y aún acrecienta el grado de explotación al que son sometidos los operarios, sujetos a «una estructura jerárquica casi militar» (Zarifian, 1993) que sólo persigue una intensificación del trabajo y un mayor rendimiento productivo.

Otros diseños flexibles en cambio -todavía en fase de desarrollo, adoptados resueltamente por muchas empresas modernas en tanto otras se mantienen apegadas a su tradicional estructura jerárquica y controlista- se asientan en una nueva forma de organización del trabajo basada en la recalificación de los trabajadores, la descentralización productiva, la rotación, ampliación y enriquecimiento de tareas y la implantación de grupos semiautónomos de producción. Bajo distintas denominaciones ->organización calificante», «islas de producción», «recomposición de funciones»- tienen en común la tendencia a conferir una mayor autonomía a los trabajadores y una mayor participación de los mismos en la toma de decisiones sobre el proceso de producción, decisiones antes de exclusivo resorte gerencial (Salm y Fugaça, 1991).

Estas nuevas formas organizativas, las que conllevan un revaloración del trabajo directo la eliminación de las jerarquías de cada grupo semiautónomo, no sólo resultan más gratificantes, motivadoras y dignificantes para los trabajadores -quienes se ven así recalificados en sus capacidades potenciales (3)- sino también más redituables para las empresas y para la sociedad: sistemáticamente la aplicación del nuevo modelo ha dado por fruto un notorio incremento en la productividad (Fernández Anguita, 1988).

UN NUEVO TIPO DE TRABAJADOR

Es obvio: los nuevos diagramas ergonómicos suponen y requieren un nuevo tipo de trabajador. En tanto el obrero del sistema taylorista y fordista se veía reducido a repetir mecánicamente durante toda su jornada un única operación -siempre la misma- los programas flexibles autonomizadores, en cuanto plantean una eliminación de la diferencia entre trabajo manual e intelectual y la incorporación de las tareas intelectuales en los trabajos de ejecución necesitan de un trabajador calificado polivalente: esto es, dotado de destreza práctica y a la vez capacidad de raciocinio abstracto.

Se espera de él «capacidad de anticipación, capacidad de invención y capacidad de co-organización» (Zarifian, 1990), aptitud para procesar correctamente lenguajes abstractos y para el manejo de símbolos, lo que implica una base sólida en el manejo de la lengua, capacidad de iniciativa y de propuesta y una actitud propicia a la cooperación y al trabajo en equipo. Trátase de un trabajador llamado permanentemente a razonar y argumentar («a pensar y expresarse», en los términos de la Declaración de Quito), no sólo capaz de comprenderlos planteos de la dirección, de los otros equipos y de los compañeros integrantes de su propio grupo sino también de proponer, discutir, disentir, intercambiar información, llegar a acuerdos.

De esta enumeración puede inferirse el papel central que se le asigna a la comunicación y por ende, a la competencia comunicativa del trabajador. Zarifian (1990) propone drásticamente sustituir en la producción la tradicional organización por funciones por una nueva forma de organización basada en el principio de la comunicación, según el cual «la actividad comunicacional se encuentra inscrita al interior mismo de la actividad (...) La organización calificante -afirma- supone una reorganización de la actividad industrial sobre la base de una comunicación activa (...) Por principio de comunicación entendemos el principio que hace que personas cuya actividad es relativamente diferente y cuyo punto de vista sobre la realidad es también por lo tanto relativamente diferente, se pongan de acuerdo a la vez sobre objetivos comunes y sobre las interacciones entre sus respectivas actividades necesarias para la realización práctica de esos objetivos (...) E lugar de trabajar ignorándose mutuamente, cada uno fijado en su lógica y en sus certezas, y en lugar de una coordinación de la actividades emanada de una pura autoridad jerárquica, es la calidad de la comunicación y la intercomprensión la que es situada en el centro de las opciones de la organización».

LAS DEMANDAS A LA EDUCACIÓN

Cobran así sentido en un contexto economicista y pragmático aquellas estrategias educativas precedentemente reseñadas. Es evidente que un educando formado en la individuación, el aislamiento y el silencio no es un sujeto capacitado para asumir el perfil de trabajador polivalente y participante que se acaba de delinear. En consecuencia, es lícito afirmar, también desde las categorías de la productividad y la economía, la necesidad para una sociedad industrializada de una fuerza de trabajo dotada de estas calidades y competencias.

Así, la educación alternativa encontraría una inesperada posibilidad de negociación con un espacio de poder y de intereses al que siempre tuvo como adversario. La formación de tales competencias dejaría de ser únicamente un postulado humanis-

ta, una aspiración pedagógica, para legitimarse también como una necesidad económica.

El concepto de calificación emerge como un nexo clave entre educación y trabajo y entre educación y demandas sociales. La educación se ve desafiada a ofrecer una formación «polivalente y flexible» (Fernández Anguita, 1988) de la cual el desarrollo de la capacidad del educando para comunicarse se presenta como un «requisito previo» insoslayable. El «aprender a aprender» implica mucho más que memorizar y retener nociones, al estudiante investigando, intercomunicándose, interactuando. Deja de adquirir gravitación prevalente el volumen de contenidos que se entregan (máxima habida cuenta de la rápida obsolescencia a la que estos contenidos están destinados) y ocupa en cambio un papel decisivo el modo en que son entregados, vale decir, la dimensión pedagógica y metodológica del accionar educativo. Se impone una revitalización metodológica de la educación.

En lugar de persistir en la acumulación de informaciones, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información; formar así mismo para el trabajo en equipo: «hacer adquirir no tanto contenidos y aptitudes como la experiencia de la colaboración y del trabajo en grupos con vistas a un fin común» (UNESCO, 1990); preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos, para expresarse y comunicarse.

Paradojal desfase: mientras la educación de matriz individuada entiende por modernizarse el traslado a la enseñanza de los métodos industriales de troquel taylorista y la lógica de producción «en cadena», la industria de bienes tangibles en la que ella se inspiró estaría descartando esos mismos métodos por antieconómicos e ineficientes y reclamando otros nuevos basados en los principios de participación y comunicación que la matriz desechó y relegó al olvido.

No es cuestión, sin embargo, de idealizar el nuevo escenario. Así como la «organización calificante», aún de implantarse, no supone un cambio radical de las estructuras del poder económico a favor de la clase trabajadora ni la extinción de la hegemonía del mercado, tampoco la «enseñanza calificada y polivalente», por más que recoja muchos de sus postulados, equivale a la «educación integral, crítica y liberadora» de las propuestas humanistas. No obstante, en época de eclipse, en un momento de la historia en que los proyectos radicalmente disyuntivos ven tan bloqueados los caminos de su consecución, parece más fecundo transitar al menos senderos alternativos: en lugar de permanecer inmovilizados en la matriz del educando-receptor silente, avanzar unos pasos -así sean estos limitados- en la ruta hacia una educación valoradora e integradora de la autoexpresión de sus destinatarios (4).

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN LA NUEVA MATRIZ

En la medida en que esa nueva organización del trabajo se generalice efectivamente, es posible, respondiendo a sus demandas o apoyándose al menos en la plataforma que ella provee, vislumbrar una matriz educativa destinada y dirigida a personas (entendiendo por persona un ser en relación con otros) en lugar de individuos aislados. Puesto que el nuevo sistema productivo requiere «formar para la cooperación y el trabajo en equipo», será ineludiblemente una educación grupal; más aún, intergrupala.

No descartará ciertamente el autoaprendizaje ni la modalidad de educación a distancia, pero los concebirá como un coaprendizaje, esto es, como una interacción social y no como un círculo individual cerrado sobre sí mismo. Así, alternará y combinará adecuadamente las instancias grupales -eje vertebrador del sistema- y las intergrupales con el estudio individual y la reflexión personal. Si tendrá en común con la enseñanza a distancia convencional la ausencia física del docente, asignará en cambio al grupo un papel gravitante en el aprendizaje compartido y recíproco.

Dado que para esta matriz el proceso educativo no resulta de la mera asociación de «dos personalidades» sino la imbricación de múltiples flujos comunicacionales, más que preocuparse por preservar la bidireccionalidad vertical del sistema (relación de transferencia docente/ estudiante) mirará por su pluridireccionalidad horizontal: el educando intercambiando no sólo con el docente sino sobre todo con los otros educandos -ceranos o distantes- y con su entorno social. Construirá pues, para emplear la expresión de Vigotsky y sus seguidores, una educación socio-interaccionista.

Ello no implicará, obviamente, ceder a la tentación basista ni a las efusiones populistas: la matriz preservará la función necesaria de la intervención docente y sustentará el papel indispensable de la información reconocida puesto que «conocer no es adivinar»- como «instancia fundamental del proceso del conocimiento» (Freire, 1977); pero integrará ese aporte orientador e informador en un proceso de construcción y apropiación del conocimiento por parte de cada educando y de cada grupo.

Ha de ser, así mismo, una educación estimuladora de la iniciativa y la creatividad de los educandos y propiciadora de su

autoexpresión, en la que reconocerá una impulsora de la adquisición y enriquecimiento del lenguaje y de la competencia comunicativa; verá pues a la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar sino como un componente pedagógico y metodológico básico; y no sólo al servicio de la enseñanza sino sobre todo al servicio del aprendizaje.

En este marco la comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será entonces la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación -redes de interlocutores próximos o distantes- para el intercambio de tales mensajes'. Al mismo tiempo continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo, pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlos.

Al compás de las nuevas demandas de la sociedad productiva la prospección lleva pues, pensar más que en una comunicación educativa en una educación comunicante, toda ella, permeada y atravesada por el eje comunicacional. En síntesis, lo que definirá la concepción de Comunicación Educativa por la que se opte en los años venideros será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa y a la expresión de educando en el proceso de apropiación del conocimiento, la medida en que siga concibiéndolo como un educando-oyente o se proponga constituirlo como un educando-hablante.

NOTAS.-

1. Un ejemplo puede ser útil para ilustrar esta realidad. Recientemente en México, después de una exposición mía en la que aludí al pasar a esta problemática, una maestra de primaria se me acercó espontáneamente para decirme que tras quince años ejerciendo su profesión, sólo en ese momento había caído en la cuenta de que jamás había propiciado el intercambio de trabajos entre sus alumnos: cada uno hacía su tarea individualmente, se la entregaba para su corrección, le era devuelta en la misma forma individual y ahí, sepultada en la carpeta de cada niño, se cerraba el ciclo.

2. El tema al que se ciñe este artículo obliga a centrarse en la cognición sin que ello implique desconocer el valor y la necesidad de otras dimensiones de la expresión: la poética, la plástica, la musical, la corporal, etc.

3. De ahí que muchos sindicatos clasistas apoyen resueltamente la implantación del modelo, aun a sabiendas de que él no supone la modificación estructural de las relaciones económicas capitalistas.

4. Para una fértil reflexión sobre lo disyuntivo y lo alternativo y las opciones éticas y fácticas que esta distinción plantea, ver Russo, 1992. Ver también el artículo de Mario Benedetti «Ética de amplio espectro» en Brecha, Montevideo, 5/2/93.

5. Obviamente en el limitado espacio de un artículo no es posible describir métodos y técnicas para implementar esta intercomunicación a distancia. Ver Kaplún, 1992, partes I y III, en las que se reseña el método Freinet así como varias experiencias latinoamericanas. Ver así mismo Prieto Castillo y Gutiérrez, 1991 y Kaplún, 1990.

BIBLIOGRAFIA.-

BRUNNER, Jerome (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.

DE MOURA CASTRO, C (1984). *Educação vocacional e produtividade*, Brasilia, C.N.R.H./ IPLAN.

FERNANDEZ ANGUIA, Mariano (1988). «Tecnología y sociedad: la ideología de la racionalidad técnica, la organización del trabajo y la educación». Trad. portuguesa. En *Educação e Realidade*, año 13 N° 1, Porto Alegre.

FERREIRO, Emilia (1988). *El proyecto principal de educación y la alfabetización*. La Habana/Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, (doc. mimeo).

FREINET, Célestin (1975). Cit por FREINET, Elise. *Nacimiento de una pedagogía*. Barcelona, Laia.

FREIRE, Paulo (1977). *Cartas a Guinea-Bissau*. México, Siglo XXI.

GOMEZ, Víctor M. (1985) *Efectos de la innovación tecnológica sobre el empleo y la calificación*. Bogotá, UNESCO/OREALC, (doc. mimeo).

HOLMBERG, Börje (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires, Kapelusz.

- KAPLUN, Mario (1990). *Comunicación entre grupos*. Buenos Aires, Hvmánitas.
- KAPLUN, Mario (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- KAYE, Anthony (1988). «*La enseñanza a distancia: situación actual*». En *Perspectivas* 65, París, UNESCO.
- KEEGAN, Desmond (1986). *The foundation of distance education*. Londres, Croom Helm.
- NEFFA, J.C. (1988). *Procesos de trabajo, nuevas tecnologías informatizadas y condiciones y medio ambiente de trabajo*. Buenos Aires, Hvmánitas
- PEIRCE, C.S. (1931). *Collected papers*. Cambridge, Harvard University Press.
- PIAGET, Jean (1974). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires, Corregidor.
- PRIETO CASTILLO, Daniel y GUTIERREZ, Francisco (1991). *Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José de Costa Rica, R.N.T.C.
- RIBEYRO, Julio Ramón (s/d). *Prosa apátrida*. Cit. por AMPUERO, J. et. al. (1992): Los medios sí pueden educar. Lima.
- RUSSO, Hugo A. (1992). «*Lo alternativo como lo no disyuntivo o el desafío de recuperar el poder de no imaginar*». En *Alternativas* año VI N° 8, Tandil (Argentina), C.P.E.
- SALM, C y FUGACA, A. (1991). *A nova relação entre competitividade e educação*, Rio de Janeiro, IEDI.
- SARRAMONA, Jaime (1992). «*El estado actual de la Comunicación Educativa y de lo alternativo*» Entrevista a distancia a Tomás Landívar. En *Alternativas* año VI N° 8, Tandil, C.P.E.
- TEDESCO, Juan Carlos (1991). *Análisis del Proyecto Intergubernamental de Educación para las Américas*. En *La República*, Montevideo, 16/7/91.
- VIGOTSKY, Lev (1976). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (1934). Trad. esp. Buenos Aires, La Pléyade.
- UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, Narcea.
- ZARIFIAN, Philippe (1990). *Organisation qualifiante et capacité de prise de décision á l'industrie*, Paris, CERTES (mimeo).
- ZARIFIAN, Philippe (1993). *La firme japonaise face á la firme américaine: au sujet de la superiorité du modèle japonais*, Paris, CERTES (mimeo).