

Comunicación y Educación 1. Documento de Cátedra 2019

La centralidad de la práctica en espacios educativos en Comunicación/educación¹

“La tiranía de los objetos... Ella no sabe que yo existo. Como los androides, carece de la capacidad de apreciar la existencia de otro ser”.

(Philip Dick, *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*)

Hace unos cuantos años atrás, cuando Jorge Huergo (1957-2014) trazó los primeros esbozos de esta materia, le otorgó una clara centralidad curricular a la práctica en espacios educativos, considerando para ello que estos espacios son diversos: los hay formales, propios de la educación oficial; los hay en dispositivos vinculados a la educación popular, de la que se desarrolla en ámbitos no escolares como clubes, bibliotecas, organizaciones políticas, sociales, los hay de los que discurren en dispositivos de comunicación como los medios tradicionales (televisión, radio, gráfica) o las TIC de desarrollos más recientes: plataformas educativas, redes sociales, entre otros. Una primera cuestión a considerar es que para nosotros lo educativo no puede ser reducido a lo escolar exclusivamente, aunque desde ya el sistema educativo formal ocupa un lugar hegemónico al pensar las cuestiones educativas, tema sobre el cual se trabajará en esta materia en varios textos.

¿Por qué seguimos sosteniendo la centralidad de la experiencia de la práctica en este trayecto formativo? Una primera hipótesis, entonces, que podemos formular es que esa centralidad tiene que ver con el carácter original, único, que supone la experiencia humana en general, por un lado, y el encuentro pedagógico, por otro, entramados entre sí. Si el encuentro pedagógico, con su carácter presencial -al menos, de manera provisoria

¹ Las fotos que ilustran este texto fueron tomadas por Cintia Rogovsky en la Unidad Académica de Warisata, Bolivia.

vamos a trabajar con la noción de presencialidad², en un espacio educativo, tiene la potencialidad de transformarnos, en cuanto sujetos, de un modo peculiar, entonces, en principio, no hay teoría ni recorrido que pueda reemplazar a la experiencia de quienes queremos educar, en la construcción de vínculos pedagógicos.

El encuentro con otros y otras,³ con otros, siempre supone el pasaje a algo distinto que no puede caber en ningún diseño teórico previo, ni planificación, aunque estas sean herramientas indispensables para las y los educadores. Así como ocurre con el amor, con el trabajo, con los viajes, con las guerras, con la violencia, con la militancia política, con la vivencia religiosa, con el arte, son las experiencias que nos interpelan y nos transforman. Existe una fuerte tradición pedagógica de referentes que analizaron esta cuestión, a partir de una crítica a las posiciones idealistas que separan la praxis de la teoría. *Praxis*, de la que deriva práctica, es una palabra de origen griego (π ρ α ξ ι σ) compuesta con el sufijo -sis, que indica acción (por ejemplo, tesis, análisis, síntesis) y la raíz del verbo π ρ ά σ σ ε ι ν (*prassein*) que significa hacer, llevar a cabo. Es decir, una práctica es llevar a cabo una acción. El filósofo griego Aristóteles la distinguía de las actividades productivas, puesto que la praxis refiere a actividades cuyo fin está en ellas mismas, mientras que la *poiesis* refiere a las actividades "productivas", cuyo fin es otro que su hacer. La teoría, por su parte, para el griego, sería la expresión paradigmática de la praxis (el fin de teorizar es justamente la teorización) y en este hacer hay un saber, al igual que en la praxis.

² A lo largo del recorrido de la materia es posible que esta categoría se problematice en el debate de si el vínculo pedagógico y las experiencias educativas pueden desarrollarse del mismo modo en la virtualidad, o si tiene otro carácter, pero por ahora, nos quedaremos con esto.

³ Mientras se escriben estas páginas en amplios sectores de la sociedad argentina se discuten diversas modalidades del lenguaje inclusivo. Aquí se elige dar cuenta de este modo del estado actual de la cuestión, sin por ello pretender clausurar ningún debate, más bien al contrario, asumiendo las contradicciones y la vitalidad de la lengua, a la vez que reconociendo el valor estructurante y condicionante de sentidos de la gramática y su normativa, ambas inscritas en la historia, y a riesgo de que esta forma usada pronto se convierta en una "antigüedad".

El marxismo le dará una enorme importancia a la praxis, pues considera que todas las actividades humanas son prácticas, no solo porque se inscriben en la historia, sino porque producen, en el hacer, conocimiento, a partir de las experiencias propias y de otros. La historia enseña, sería la conclusión; y ahí tenemos una función de las que



tradicionalmente se le asigna a la educación: la de la transmisión intergeneracional de saberes, (Puiggrós) la memoria histórica como comunidades e individuos, que condiciona nuestra identidad y nuestras subjetividades. En tal sentido, es justamente el aprendizaje por medio de la experiencia lo que caracteriza al ser humano.

En cuanto a la comunicación, el filósofo alemán Martin Heidegger (1889-1976) enfatiza, por su parte, la carga de significatividad, la dimensión semiótica de la praxis. Al poder hacer sentido de las experiencias, inscribirlas en un tiempo histórico, es que podemos imaginar lo que no existe, el futuro, por ejemplo. Proyectar, planificar, perseguir un **horizonte político**,⁴ son el resultado de las experiencias humanas y humanizantes. De modo que hay una articulación intersubjetiva que conecta nuestras experiencias con el aprendizaje, el conocimiento, la dimensión afectiva y emocional y la acción. A la vez los humanos aprendemos en comunidad, con otros, de otros.

Notoriamente impregnado por una lectura algo superficial de las neurociencias aplicadas como modelo a la teoría pedagógica, como ocurría ya con el discurso médico trasladado de modo imprudente al campo educativo en los comienzos del siglo XX de la

⁴ Para entender esta categoría de horizonte político, se recomienda la lectura del Documento de Cátedra sobre este tema, disponible en nuestro Blog <https://catedracomeduc.wordpress.com/>

mano de los positivistas como Víctor Mercante (1870-1934) en la UNLP, el discurso que antagoniza en la actualidad con las pedagogías emancipatorias de la mano del neoliberalismo, toma algunas categorías como la de “inteligencia emocional”, y las utiliza aplicándolas como teorías cognitivistas. La apelación a las emociones es un recurso muy usado que en el discurso de la publicidad, donde por supuesto, también nos educamos, en un sentido mercantilistas de la comunicación/educación. Es decir, se utiliza para vendernos cosas, y configura parte del dispositivo que incorpora al sujeto como consumidor, y no como ciudadano, o como sujeto crítico.

Dewey y la experiencia de la práctica pedagógica

Uno de los primeros en visibilizar la importancia pedagógica de la experiencia fue el psicólogo, filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (1859-1952),⁵ quien también analizó en profundidad el valor de la experiencia del trabajo y estética en los procesos de educación y comunicación. Es decir, en la formación de sujetos, inscritos en la historia con sus condicionamientos socio políticos, y en la construcción social de sentidos, a partir de los modos en que interactuamos con el mundo material, la naturaleza, la otredad.

La experiencia es el resultado, el signo y la recompensa de esta interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación. Ya que los órganos de los sentidos conectados con sus aparatos motores son medios de esta participación, cualquier derogación de ellos, ya sea práctica o teórica, es inmediatamente efecto y causa de una experiencia vital que se estrecha y se oscurece. Todas las oposiciones de mente y cuerpo, de materia y alma, de espíritu y carne, tienen su origen fundamentalmente en el temor de lo que la vida nos puede deparar. Son signos de contracción y escape. Por consiguiente, el pleno reconocimiento de la continuidad de los órganos, necesidades e impulsos básicos de la criatura humana con sus capacidades animales, no implica una necesaria reducción del hombre a nivel de las bestias. Al contrario,

⁵ Para ampliar, ver el capítulo “La experiencia social en John Dewey (1859-1952) en Huergo, Jorge, *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*, La Plata, EPC, FPYCS, 2017. Recuperado de https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/la_educacion_y_la_vida_ebook-1.pdf

hace posible trazar un plan básico de la experiencia humana, sobre el cual se erige la superestructura de la experiencia maravillosa y distintiva del hombre.

Lo que es distintivo en el hombre es la posibilidad de hundirse hasta el nivel de las bestias. Con todo, tiene también la posibilidad de llevar a alturas nuevas y sin precedente esa unidad de la sensibilidad y del impulso, del cerebro, el ojo y el oído, que ejemplifica la vida animal, saturándola con los significados conscientes que se derivan de la comunicación y la expresión deliberada. (Dewey, 2008: 24).

Por su parte, la tradición de las pedagogías oficiales hegemónicas, sobre las cuales se construyó y desarrolló, a partir de la Conquista, el proyecto de la Modernidad, se fundó en un modelo de escolarización que proponía una escuela aislada del mundo y de la vida. Los problemas del mundo debían quedar afuera, mientras en el interior de las aulas -siguiendo la tradición de los monasterios medievales y las órdenes religiosas, muchas de las cuales fueron durante siglos las responsables de educar y transmitir los conocimientos de y para las elites-, la pedagogía se concentraba en formar *para un futuro, para ser* mañana tal o cual cosa (como si el estar siendo de los sujetos pedagógicos estuviera clausurado en la infancia) , porque además se consideraba que los niños -las niñas llegarían mucho después a gozar del derecho a la educación- a partir de un estatuto de la infancia muy diferente al actual. ¿Qué quedaba afuera, por lo tanto, de la experiencia escolar? La vida, el mundo, justamente los territorios donde experimentamos la complejidad de los vínculos humanos, la sexualidad, el conflicto de intereses, la disputa por los sentidos, las luchas por el poder que se ponen en juego en el trabajo, la política, los modos y medios de producción de y distribución de la riqueza.

Dewey hace referencia a la construcción de discursos dicotómicos para explicar el mundo,



desde la teoría, que plantean oposiciones mente-cuerpo, etcétera. Y señala el miedo

que nos produce la conciencia de lo que la vida nos puede deparar. El pensamiento científicista, de raíz positivista, supone un mundo ordenado, controlable, claro, comprensible. Sin embargo, el siglo XX con sus experiencias mundiales de las grandes guerras, fascismos, matanzas, dictaduras, ha demostrado a un costo altísimo el fracaso de los relatos evolucionistas de la humanidad que alimentaron los relatos liberales de las revoluciones burguesas europeas (la revolución Industrial del siglo XVII y la Francesa, del XVIII, y los procesos independentistas americanos fundamentalmente). Y el siglo XXI, el gran siglo de la información y la comunicación globalizadas, de una profunda transformación tecnológica que impacta en las subjetividades a nivel de la biopolítica (parece no estar pudiendo responder a las crisis del capitalismo que nos confrontan con la crisis ambiental, el creciente aumento de la injusticia en la distribución de la riqueza, la complejidad de la globalización, la crisis energética y alimentaria, y la disputa global de las corporaciones por el control del manejo de los datos que operan a nivel de la biopolítica.

¿Por qué poner el cuerpo en los espacios educativos?

Mientras estamos viviendo estas transformaciones, “la escuela”, en tanto institución central de la educación formal, sigue siendo demandada como “la institución” que debería poder formar sujetos capaces de afrontar este mundo complejo y desafiante. A la vez, los dispositivos de comunicación/educación tecnológicos, en línea con el desarrollo extraordinario de la Inteligencia Artificial (IA), han pantallizado muchas prácticas educativas: de lectura, de escritura, de evaluación, de encuentro pedagógico. Viejos discursos tecnofílicos, resignificados, retornan, y encuentran como contraparte todavía respuestas tecnófobos (Huerdo, 2000) que, en alguna medida, operan sobre la base del mismo dispositivo. La discusión ya no es sobre el uso o no uso de determinadas TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que surgen nuevos interrogantes que

atravesan a la escuela. Los dispositivos de comunicación educación, producidos, comercializados y, según el uso hegemónico que está ocurriendo, también colonizantes, son administrados según la lógica mercantil del capitalismo en su estado actual. Por lo general, están gestionados por empresarios, que persiguen las ganancias, y diseñados por científicos, ingenieros, informáticos, publicistas, que pueden desarrollar sus inventos de IA sin consideraciones acerca de las consecuencias políticas (Harari, 2018). Estos dispositivos donde se despliega el biopoder afectan todos los órdenes de la vida:⁶ desde la información bancaria individual hasta la historia clínica, la sexualidad, los gustos musicales, turísticos. es decir, operan sobre nuestra subjetividad, influyen en nuestras decisiones afectivas, económicas, políticas, prácticas sexuales, religiosas, culturales, como lo hace la educación, pero por fuera de los sistemas educativos. Por supuesto, son eficaces y seductores, puesto que siguiendo la lógica de los algoritmos, facilitan muchos aspectos de la vida cotidiana, y aun cuando se pague como precio por ese confort la pérdida de soberanía de nuestra información y nuestro capital de conocimientos (personal, institucional, nacional), no parece haber grandes resistencias o instancias críticas frente a este estado de cosas.

Por otra parte, poco se dice, en esta demanda que se le formula a la escuela desde concepciones educacionistas, del contexto socio político que posibilita u obtura las posibilidades de que las prácticas escolares alcancen sus objetivos.

A veces, estando en soledad, frente a las pantallas de múltiples dispositivos y *gadgets*, el mundo y las prácticas sociales, educativas, culturales, las relaciones humanas,

⁶ [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber". (Agamben, G, 2016:2)

se nos presentan como ordenadas, homogéneas, seguras y tranquilizadoras. A veces, en el recorrido de las clases teóricas, en los prácticos áulicos (ya sea de aulas presenciales o en modalidad virtual), nos pensamos a nosotros mismos como seres carentes de faltas, de contradicciones, de conflictos, con una sencilla claridad para proyectar intervenciones colectivas en equipos de trabajos en instituciones escolares desde perspectivas críticas y emancipadoras que parecen sencillas de llevar adelante.

La experiencia pedagógica de vincularnos con otros y otras, con instituciones concretas, con sus conflictividades, problemáticas, heterogeneidades, a veces nos asusta, nos desanima, nos sorprende, nos desilusiona, nos emociona, nos conmueve. Allí, en la experiencia pedagógica, cuando nos encontramos con otros y otras que son diferentes entre sí y diferentes a nosotros, cobra especial sentido la potencia de la palabra humana, la palabra que, en los vínculos pedagógicos, se anuda al deseo de saber, de enseñar y de aprender, de aprehender el mundo y sus múltiples sentidos. Alfabetizarnos es imprescindible para poder comunicarnos y conocer, ese es precisamente el poder de la palabra y el valor central de las experiencias pedagógicas. Porque, en tanto seres del lenguaje, es la palabra la que nos constituye como sujetos, y como cualquier educador sabe, por experiencia:

Las palabras están vivas, entran en el cuerpo, perforan el vientre: pueden ser piedras o pompas de jabón, hojas milagrosas. Puede hacer que nos enamoremos o herirnos. Las palabras no son sólo medios para comunicar, las palabras no son sólo un vehículo de información, como la pedagogía cognitivizada de nuestro tiempo pretende hacer creer, sino cuerpo, carne, vida, deseo. No utilizamos simplemente las palabras, sino que estamos hechos de palabras, vivimos y respiramos en las palabras". (Recalcati, 2017:100)

Las maestros y maestros no son amos infalibles, como pretendían algunos modelos pedagógicos autoritarios de otros tiempos. Tampoco son prescindibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como pretenden algunos discursos tecnófilos. No hay

dispositivos que puedan reemplazar el valor humanizante de la palabra de las maestras y maestros, de los profesores, en cuanto a ello que hace de ese encuentro dialógico una potente fuerza de humanización. No se trata de una técnica de comunicación que pueda enseñarse, se trata de una experiencia que compromete a los cuerpos, una experiencia que radica en aquellos educadores que nos convocan no a hacer lo que ellos hacen (reproducir) sino a hacer con ellos, a transitar la experiencia pedagógica, a promover la diversidad de posibilidades que ocurren en la hora de clase, de taller, de salida educativa [la antigua lección-paseo], en el encuentro de deseos, carencias, sueños.

Es algo imposible, educar, decía Freud, y retoma el griego Castoriadis.⁷ Son prácticas, la de educar, la política (Freud habla del gobierno) y el psicoanálisis, que tienen ese rasgo en común,⁸ de imposibles, puesto que son actividades que postulan la autonomía del sujeto aun sabiendo que el sujeto está siempre condicionado. Condicionado, desde su origen, por el lenguaje, ya que somos sujetos del lenguaje. También por las condiciones socio económicas, y ahí es donde aparece también la política, con su postulado de transformación, la utopía, el horizonte político, aun sabiendo también que estamos condicionados. En el plano individual, el deseo, hijo de Eros, es lo que motoriza a los sujetos a emprender cualquier aventura vital: desde el destete, a caminar; desde la elección de un trabajo o una carrera como educadores, a la militancia por una revolución feminista. El deseo nos hace humanos, no solo nos distingue de los animales, sino también del sujeto alienado que requiere el capitalismo en su estado actual, que nos

⁷ En 1930, en su famoso ensayo *El malestar en la cultura*, Freud postula que educar y gobernar son dos actividades imposibles; la tercera, sería analizar. ¿Por qué? Debido a que existe una relación antagónica entre las exigencias pulsionales y las restricciones culturales, que derivan siempre en distintos grados de insatisfacción y angustia.

⁸ Se recomienda especialmente el siguiente video de Jorge Huergo en la Ex ESMA, año 2012, Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B3yZormYvw4FUTRHWi1wRTIWIY2M/edit?fbclid=IwAR0AfYgJoX2jtvi hXprfRYEPEmLTtLfsY90dFNfXR9jOXk5Q7JKWb-A5Alg>

explota, nos lleva a auto explotarnos y nos intenta convertir en mercancías, en nuestros propios amos incluso.

Pero el deseo, a diferencia del goce (que en el modelo capitalista opera como un mandato) no puede nacer sin conflicto, sin reconocer la alteridad, sin el encuentro con los otros, sin una conmoción en los cuerpos. El deseo supone un sujeto emancipado, o, por lo menos, en busca de emanciparse. Por eso los dispositivos pedagógicos humanizantes requieren de maestros y profesores capaces de estimular el deseo de los estudiantes por el saber, por el aprender, por animarse a transitar las dificultades que toda experiencia implica, incluso, las que ponen en cuestión su propio trabajo. Es enigmático, sostiene Recalcati, psicoanalista italiano contemporáneo, puesto que la erótica de la enseñanza, lo que despierta el deseo por la vida, por el saber, depende en gran medida de la de su enunciación, algo que otros llaman carisma. No hay herramienta o técnica didáctica, por mucho que acompañen y enriquezcan los procesos de aprendizaje, que pueda reemplazar el valor de la palabra de los y las educadores en esa experiencia compartida.

Es en la experiencia donde “la aventura de enseñar se cruza con la del misterio del aprendizaje.

Bibliografía referenciada

- Agamben, Giorgio (2016). *Qué es un dispositivo*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*, Paidós, Barcelona. Recuperado de <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>
- Dick, Philip K. [1967]. *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*. S/d.: Edición Electrónica de www.philosophia.cl /Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/dick/runner.pdf>
- Harari, Yuval N (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Debate.
- Huergo, Jorge (2001). *Comunicación y Educación: aproximaciones. En Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Argentina: Ed. de Periodismo y Comunicación.
- Huergo, Jorge y Fernández, María Belén (2000). *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. II. 2000. III. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/jorge-huergo-de-la-escolarizacion-la.html>
- Puiggrós, A. y R. Gagliano (Dir.). (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: APPEAL-Homo Sapiens.