

La capacidad expresiva como problema filosófico en la educación

Guido Nicolás Alvarez
Universidad de Buenos Aires
guidonicolasalvarez@gmail.com

Eduardo Gabriel Molino
Instituto "Alicia M. de Justo"
eduardomolino@educ.ar

Analía Moreno
Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"
analiavmoreno@gmail.com

Gabriel Vinazza
Asociación Civil El Pensadero de filosofía con niños y niñas
gabriel.vinazza@gmail.com

Resumen:

En esta comunicación se pone la atención sobre el lugar de la educación en el marco de la sociedad contemporánea y en particular se problematiza, bajo categorías filosóficas, un problema central de la vida humana como es la capacidad expresiva y, a través de ella, la posibilidad de referir al «mundo» y a «uno mismo», en un entramado comunicativo que resulte posible. A partir de la coyuntura suscitada por la pandemia, se analiza la capacidad que ha tenido la escolaridad para seguir desarrollando su quehacer y estimular los procesos comunicacionales. Se consideran diversos medios expresivos poco explorados en estas circunstancias y, probablemente, en vida académica habitual, como son los propios de la corporeidad y los de las tecnologías audiovisuales. En las conclusiones, se advierte el modo en que las prácticas educativas se encuentran condicionadas por un discurso pedagógico que responde a una utopía educacional pretérita.

Palabras clave: expresión humana, tecnologías, lenguajes, comunicación, educación.

Resumo:

A presente comunicação estuda o lugar da educação na sociedade contemporânea e problematiza filosoficamente um problema central da vida humana como é a capacidade expressiva. Aquela categoria é considerada como possibilidade de referir o "mundo" e "si mesmo" em um quadro comunicativo possível. A partir da situação gerada pela pandemia, analisa-se a capacidade das escolas de desenvolver seu trabalho e estimular processos de comunicação. Vários meios expressivos são considerados nessas circunstâncias como os da corporeidade e os das tecnologias audiovisuais. As conclusões mostram como as práticas



educacionais são condicionadas por um discurso pedagógico que responde a uma utopia educacional passada

Palavras chave: expressão humana, tecnologias, linguagens, comunicação, educação.

Abstract:

In this article we analyze the role of formal education in contemporary society. We focus on the expressiveness of human nature and the possibility of naming our "world" and "oneself" within a scope of effective communication.

In addition, we observe the possibility schools have had to educate and promote meaningful classroom's dialogue during the context of the current pandemic. For this, we take into account not only spoken language but also how computers and electronic devices may change the way we communicate. And how body's attitudes affect communication.

We conclude that all these communication practices may be conditioned by the utopia that justifies schools as educational institutions.

Keywords: Human expressiveness, technology, language, communication, education.

Introducción

El siglo XXI se presenta desconcertante y paradójico en múltiples aspectos, ya sea que se consideren escenarios políticos-económicos, como socioculturales o científico-tecnológicos. El aislamiento provocado por la pandemia, conlleva necesariamente a pensar acerca de la «dinámica social». En esta comunicación se pone la atención sobre el lugar de la educación en el marco de la sociedad contemporánea y en particular se problematiza, bajo categorías filosóficas, un problema central de la vida humana como es la capacidad expresiva y, a través de ella, la posibilidad de referir al «mundo» y a «uno mismo», en un entramado comunicativo que resulte posible.

Probablemente, el marco excepcional que se está viviendo durante 2020-2021, denota aspectos de un proceso social que lleva décadas. Cuando Jean-François Lyotard (1924-1998), acuña la noción de «posmodernidad» (1979), diagnostica el rumbo que las sociedades occidentales estaban adoptando donde, entre otros aspectos, un factor determinante de su análisis guarda relación con la manera de legitimar el saber. Él advierte que ello está relacionado con la naturaleza del lazo social. Aquí, frente a esta coyuntura, interesa destacar la íntima conexión existente entre la capacidad expresiva, las maneras de legitimar -aquello a lo que cada uno refiere- y los lazos sociales entre estos interlocutores.

La experiencia transitada durante estos meses, aplicando la enseñanza remota, lleva a revisar los modos en que habitualmente se canaliza la «capacidad expresiva» humana. No se pretende entrar aquí en las consideraciones en torno al debate acerca del lugar de la presencialidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje sino, poner la atención sobre las modalidades expresivas humanas que los procesos educativos han de estimular.

Las actividades formativas suelen girar en torno a la implementación de recursos lingüístico-discursivos. Con esto se hace referencia al lugar preponderante de la oralidad y la textualidad como vehículos para mediar los procesos comunicacionales. Docentes y estudiantes, se escuchan, dialogan, escriben, leen, consultan elencos bibliográficos. El eje de la actividad académica gira en torno a estos registros en una diversidad de géneros y estilos que responden a los distintos campos disciplinares y las etapas formativas.

La irrupción de los procesos de enseñanza remota puso de relieve lo que se está señalando, advirtiendo que la mayoría de los recursos disponibles eran textos (en diversos

formatos: papel, digital, diapositivas) a los que se había de acceder mediante la lectura. Paulatinamente, un buen número de docentes incorporaron clases por videoconferencias emulando, del modo más similar posible, la presencialidad mediante la comunicación sincrónica. Los recursos de naturaleza audiovisual, como puede ser el vídeo o los podcasts, en general también se inscriben en el marco de lo anterior: el abordaje comunicativo a través de diversas textualidades escritas u orales (Ricœur, 2006). Sin embargo, la posibilidad expresiva humana trasciende esas mediaciones comunicacionales que, en definitiva, se caracterizan por desarrollar discursos lógicamente estructurados, lo que implica cierto «dominio» del sujeto cognoscente sobre el objeto conocido.

En esta investigación se exploran otros escenarios que se encuentran habitualmente menos presentes en los contextos formativos. Se parte de asumir que el filosofar encuentra sus fundamentos en una «experiencia del mundo». Esta dimensión experiencial humana, en parte puede «decirse» a través de discursos teóricos, pero en muchas ocasiones requiere otros canales expresivos. En este sentido, en esta comunicación se exponen canales menos explorados en los ámbitos formativos como por ejemplo «la iconicidad», tan empleada actualmente en los medios digitales, la recepción y la expresión musical, las diversas representaciones plásticas que permiten modelar aquello que se quiere expresar, como el dibujo, la pintura, la escultura, la expresión corporal, la fotografía, la maquetación.

Por otra parte, se abordan también ámbitos que, si bien se hallan muy desarrollados en la sociedad contemporánea, no lo están tanto en el campo de la formación básica y universal de nuestra región. En este sentido, hay lenguajes formales que, en sí mismos no tienen una vinculación propia con el mundo fáctico, pero que, sin embargo, son capaces de constituirse en canales expresivos, como por ejemplo cuando los lenguajes de programación adquieren la posibilidad de generar música u originar entornos visuales, como las animaciones o las simulaciones. En un registro cercano se sitúan múltiples trabajos que estudian la gamificación de los procesos formativos.

Todos estos canales expresivos mediados tecnológicamente representan una novedad positiva pero también un desafío. Existen muchos vínculos posibles con la tecnología, más activos o más pasivos, más críticos o más ingenuos. Cabe preguntarse, no solamente sobre la presencia de medios tecnológicos en la educación sino, también, cuál es el vínculo con estos canales que la educación debería promover.

Llegando al plano de las conclusiones de esta investigación se discute, frente a la multiplicidad de vías expresivas humanas (no todas suficientemente exploradas en los ámbitos formativos), el lugar que cada una de ellas ocupa en relación con lo que, mediante la educación, se ha de transmitir. Lyotard ya sentenció al inicio de los años ochenta que el problema de la legitimación del saber es uno de los grandes dilemas de la posmodernidad. En esta investigación se advierte que, al tiempo que es necesario ampliar las capacidades expresivas humanas, es necesario sopesar las posibilidades que cada una de ellas ofrece, ya que, en definitiva, todo aquello que «es expresado» espera ser recepcionado por un interlocutor capaz de ello (Arendt, 2015). En este punto cualquier tipo de arbitrariedad dificulta el diálogo pretendido. De aquí que, ampliar y mejorar las capacidades expresivas puede plantearse como un objetivo educacional tendiente a fortalecer y profundizar los lazos sociales.

La Educación afectada por la falta de encuentro interpersonal

Los veinte primeros años del siglo veintiuno han traído consigo los rasgos propios que marcan este tramo de la historia. Por una parte, hay una «inercia» social que impacta en muchos órdenes de la vida humana. Esta continuidad en los modelos implementados y en las formas de organización social, caracteriza ámbitos esenciales como la actividad económica, la agenda política y el campo de la educación.

La «inercia» en el campo de la dinámica social es un problema, en tanto que implica cierta falta de innovación y atención a las necesidades emergentes. En el escenario educativo, hay una multiplicidad de situaciones que confluyen en el estado de situación que puede advertirse en estos días a raíz del cuadro generado por la pandemia.

La filosofía de la educación, en tanto ámbito para la reflexión crítica, ha de asumir los problemas emergentes sin descuidar los asuntos que connotan lo educativo en sí mismo, aunque se trate de cuestiones de base.

Entre las cuestiones fundamentales que hacen al quehacer educativo, hay un problema que interesa colocar, una vez más, sobre la mesa de trabajo, pero en esta ocasión, bajo las circunstancias que se ponen de relieve en el momento actual. Desde la etapa infantil, el gran desafío formativo se relaciona con adquirir la «capacidad de referirse al mundo». Esto que aquí se señala tan sumariamente, entraña un cúmulo complejo de cuestiones que tienen su punto de arranque cuando los padres estimulan al recién nacido hablándole, mostrándole objetos y



vinculándolo paulatinamente a diversas experiencias de la vida cotidiana. Se despliega ampliamente durante la escolaridad inicial, primaria y secundaria, mediante la adquisición del lenguaje que, por cierto, se va especializando y complejizando progresivamente.

Es oportuno detenerse un minuto en la relación entre el lenguaje y los procesos comunicacionales, antes de proseguir. Se ha de advertir que:

la comunicación es un enigma, incluso una maravilla. ¿Por qué? Porque el estar juntos, condición existencial para que se dé la posibilidad de cualquier estructura dialógica del discurso, parece una forma de transgredir o superar la soledad fundamental de cada ser humano. Por soledad no me refiero al hecho de que frecuentemente nos sentimos aislados en una multitud, o al de que vivimos y morimos solos, sino, en un sentido más radical, a que lo experimentado por una persona no puede ser transferida íntegramente a alguien más. Mi experiencia no puede convertirse directamente en tu experiencia. Un acontecimiento perteneciente a un fluir del pensamiento no puede ser transferido como tal a otro fluir del pensamiento. Aun así, no obstante, algo pasa de mí hacia ti. Algo es transferido de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado. Aquí está el milagro. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público. La comunicación en esta forma es la superación de la no comunicabilidad radical de la experiencia vivida tal como lo fue. (Ricoeur, 2006, p. 29)

Lo anterior trae consigo dos cuestiones que interesa tratar en este trabajo. Por una parte, la dimensión «experiencial» de la vida humana, por otra, las múltiples formas que puede adoptar la noción de «lenguaje», yendo más allá del lenguaje lógico-discursivo.

Cuando pensamos en el «mundo» y en las posibilidades humanas para acceder a él, se está haciendo referencia a todo aquello que se presenta frente a una persona, desde los pares, hasta los objetos físicos (e incluso los entes imaginarios). La hermenéutica puede aportar al campo de la educación, su perspectiva por la cual se concibe que “el lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo” (Gadamer, 1999, p. 531). Es que, una de las principales nociones de esta disciplina filosófica, ha sido “su descubrimiento de la acepción del lenguaje como acepción del mundo” (idem).



En el momento actual se advierte que los procesos escolares giran en torno al lenguaje lógico-discursivo que, sin lugar a dudas, es relevante y requiere un sitio propio en la Escuela, pero dotar a las personas de «acceso al mundo» requiere explorar otros tipos de lenguajes que también reclaman un espacio. Es que los procesos formativos, solamente pueden darse en el marco del encuentro con otros y la posibilidad de entablar situaciones que habiliten el entendimiento entre pares.

La mera presencia del otro a quien encontramos, ayuda, aun antes de que él abra la boca, a des-cubrir y a abandonar la propia clausura. La experiencia dialogal que aquí se produce no se limita a la esfera de las razones de una y otra parte, cuyo intercambio y coincidencia pudiera constituir el sentido de todo diálogo. Hay algo más, (...) [hay] un potencial de alteridad, por decirlo así, que está más allá de todo consenso en lo común. (Gadamer, 1998b, p. 324)

Ese disenso posible (y habitual) moviliza los procesos comunicacionales, el acercamiento, el intercambio mediado por diversos lenguajes. «Lo» otro y «el/la» otro/a se sitúan como el motor de todo aprendizaje complejo (mucho más allá de lo meramente conceptual), en el marco de la dimensión experiencial del acontecimiento educativo. Es por ello que se puede asumir este cuestionamiento:

“Yo pregunto, en este contexto, cómo se compagina la comunidad de sentido que se produce en el diálogo con la opacidad del otro, y qué es la lingüisticidad en última instancia, si un puente o una barrera. Un puente para comunicarse uno con otro y construir identidades sobre el río de la otredad, o una barrera que limita nuestra autoentrega y la priva de la posibilidad de expresarnos y comunicarnos” (Gadamer, 1998b, p. 32)

La expresión a través del cuerpo como problema antropológico

La enseñanza remota puso de relieve, quizá en primer lugar, la dimensión corporal del «estar en el mundo». Al habitar la Escuela se dan una cantidad inmensa de «comunicaciones» corporales. Interesan aquí las palabras de Hannah Arendt:



Ninguna clase de vida humana ni siquiera la del ermitaño en la agreste naturaleza resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testimonia la presencia de otros seres humanos (2002, p.37)

La testificación de la presencia de los otros y otras nos lleva a reflexionar sobre las múltiples maneras en que este acto sucede, este doble juego de dar y recibir información, que atestigua que un otro se hace «presente». Paradójicamente en la Escuela, se utiliza esta palabra para “hacernos presentes”, proferimos la propia presencia aunque el cuerpo es algo evidente sin necesidad de palabra alguna. Se intenta poner el foco en expresiones humanas que los procesos educativos han de estimular e intentar recuperar en este contexto de aislamiento producto del Covid-19. La presencia física del otro comunica. Se indaga aquí sobre aquello que queda al margen del lenguaje y es expresión como puente comunicacional.

Partiendo de la siguiente premisa, «la palabra es la manera central que tenemos de comunicarnos» esta afirmación permite indagar en cuestiones que están en la lateralidad del lenguaje escrito-hablado.

El problema es de índole antropológico. Esta disciplina se encarga del estudio y la exploración de la diversidad humana, y el cuerpo es parte de la identidad del hombre, por este motivo, hay algunos conceptos que nos serán útiles para problematizar lo anteriormente mencionado. Leyendo a E. Cassirer (1951):

En el mundo humano percibimos una marca distintiva, entre el sistema receptor y efector que se encuentran en todas las especies humanas, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podemos señalar como «sistema simbólico» (p. 46)

Nuestro estilo de comunicación humana se diversifica significativamente. Se asume la corporeidad o el lenguaje de los cuerpos, como mediador simbólico o parte del sistema simbólico señalado por Cassirer, ese eslabón intermedio que comunica, que intermedia al lenguaje, entendiendo a este último como la capacidad de expresar a través de palabras, pensamientos y sentimientos.

«Sin el cuerpo que le proporciona un rostro, el hombre no existiría». Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo a través de lo simbólico que este encarna (Lebron, 2002, p.17)



La urgencia de la virtualidad ante una pandemia mundial, demostró la premura de recuperar la expresividad del cuerpo que el aislamiento impone. La cercanía tiene un valor, esencial en el encuentro, aquel que asegura un marco de confianza tan importante para el acto educativo en sí.

Aunque lo único que se pueda recuperar, en este aspecto, sean los rostros en una videoconferencia, esto brinda, ficcionalmente, una presencia del otro u otra. El cuerpo y en este caso el rostro, alimenta las relaciones sociales, es parte fundamental de su identidad y nos limita del otro u otra.

Dicho esto, se ha de situar la atención en la corporeidad. Allí hay que incluir las posturas, gestos, movimientos que son reproducidos por nuestro cuerpo de manera voluntaria e involuntaria. Todo ello posibilita la expresividad constitutiva de la comunicación humana, dado que:

La corporeidad como escenario sobre el cual se desarrolla la relacionalidad humana constituye una complejidad armónica de tiempo y espacio, de reflexión y de acción, de pasión y de emotividad, de intereses diversos (Duch y Melich, 2005, p.240)

Así como la corporeidad y los intercambios y comunicaciones mediados por el cuerpo se encuentran íntimamente vinculados con el espacio y el tiempo, hay otros medios lingüísticos que han de posibilitar que una persona se «exprese», es decir, haga pública su singular (e incomunicable) experiencia, recurriendo, por ejemplo, a recursos plásticos o musicales.

Referir al «arte» es hacer alusión a un vasto campo de expresividad humana. Se podrían considerar múltiples disciplinas artísticas y prodigar ejemplos para cada una de ellas, pero no es el caso para esta comunicación. En términos generales, interesa advertir que toda experiencia estética conlleva cierto juego con dos variables fundamentales en la vida cotidiana humana, como son el espacio y el tiempo. Por sólo advertir unos casos, en el ámbito de la pintura o la escultura, hay un involucramiento necesario en la dimensión espacial; así como en la ejecución musical, ocurre lo propio con el tiempo.

Las artes audiovisuales, conjugan de modo ejemplar, el espacio y el tiempo.

Expresividad y tecnología: el caso del cine

El cine no sólo se caracteriza por la manera como el hombre se presenta ante el aparato, sino además por cómo con ayuda de éste se representa el mundo en torno. (...) todo ha cambiado desde la Psicopatología de la vida cotidiana. Esta ha aislado cosas (y las ha hecho analizables), que antes nadaban inadvertidas en la ancha corriente de lo percibido. Tanto en el mundo óptico, como en el acústico, el cine ha traído consigo una profundización similar de nuestra apercepción. (Benjamin, 1989, p.14)

En 1936, cuando Benjamin escribió este ensayo, el auge popular del cine era un acontecimiento relativamente reciente. La televisión como la conocemos, por otra parte, era algo incipiente y de menor alcance. Quizás por eso el ensayo se enfoca, principalmente, en el fenómeno de la reproducción. Hoy se puede acceder a un sinnúmero de videos y la modalidad del “vivo” es cada vez más frecuente. Una de las plataformas que más está creciendo es *Twitch*, dedicada mayoritariamente al *streaming* relacionado con los videojuegos con interacción en tiempo real. La historia de la cultura digital, al menos desde la aparición de las computadoras en los hogares, sugiere que se preste atención a otros elementos menos explorados de este texto. No aquellos referidos al concepto de “aura” sino, concretamente, a la relación dialéctica entre tecnología y percepción.

Todo ha cambiado, dice Benjamin, desde la «psicopatología de la vida cotidiana». Se refiere al texto en el que Freud atiende a olvidos, equívocos y otros accidentes que experimentamos diariamente. Estos fallos, dice Benjamin, nadaban inadvertidos en la ancha corriente de lo percibido. Es decir, eran algo que simplemente sucedía, en general, sin que se les prestara demasiada atención. Pero una vez que Freud les otorgó un posible significado nunca volvieron a percibirse de la misma manera. Cada dicho involuntario hoy nos inspira una compleja trama de significaciones. Donde anteriormente no había nada, ahora emerge una dimensión subjetiva pasible de ser pensada, analizada. En resumen, Benjamin nos da un ejemplo de cómo la percepción no es una instancia aislada ni inmutable respecto de lo percibido.

Benjamin dice al comienzo de la cita que el cine no se caracteriza por representar al mundo sino por modificar la representación del mismo. Gracias al cine, el mundo a representar es percibido ya de otra manera.

Al elegir puntualmente el ejemplo de la “Psicopatología de la vida cotidiana” se pone de relieve el papel fundamental del lenguaje en esta cuestión dialéctica. Tiene sentido que Benjamin aclare la idea destacando, a continuación, aquellos aspectos técnicos particulares del cine con los que se constituye un lenguaje propiamente cinematográfico:

Con el primer plano se ensancha el espacio y bajo el retardador se alarga el movimiento. En una ampliación no sólo se trata de aclarar lo que de otra manera no se vería claro, sino que más bien aparecen en ella formaciones estructurales del todo nuevas. Y tampoco el retardador se limita a aportar temas conocidos del movimiento, sino que en éstos descubre otros enteramente desconocidos (...) Así es como resulta perceptible que la naturaleza que habla a la cámara no es la misma que la que habla al ojo. (...) interviene la cámara con sus medios auxiliares, sus subidas y sus bajadas, sus cortes y su capacidad aislativa, sus dilataciones y arrezagamientos de un decurso, sus ampliaciones y disminuciones”. (Benjamin, 1989, p.15)

Pueden extrañar algunos términos que emplea Benjamin para describir los recursos cinematográficos. Muchas de estas cosas se conocen hoy más inmediatamente como “zoom”, “foco”, “cámara lenta”, “plano”, “encuadre”, etc. Pero es muy importante destacar que, entonces, lo que Benjamin entiende como modificación o expansión perceptiva, el lenguaje nuevo, se abre paso precisamente en las especificidades, las singularidades, las concreciones más particulares de la tecnología-cine.

La educación enriquecida por la mediación tecnológica

El empleo de las posibilidades tecnológicas en estos ejemplos trascendió sus usos esperables. Es decir, a través de una intervención creativa, de la explotación inesperada de un comportamiento, fue la percepción de la tecnología misma lo que se amplió transgresivamente en virtud de un sujeto con mayor autonomía. Son este tipo de prácticas tecnológicas las que se describen con el término «*hacking*» y están ausentes en prácticamente todas las supuestas incorporaciones de la dimensión tecnológica en la educación. Cabe entonces preguntarse en qué manera las tecnologías digitales, como el cine, han hecho lo suyo; cómo han modificado nuestra percepción del mundo, de lo que se considera viejo o nuevo y por qué, si es o no es

inclusivo y sustentable, qué nuevas expresiones se presentan y cuáles son los aspectos técnicos nativos y los «*hacks*» a través de los cuales se trasciende y se abre paso su lenguaje.

Pero más allá de las especificidades técnicas y la dimensión política de estas cuestiones se presenta, en definitiva, un problema del lenguaje. Patricio Peñalver, en su artículo “Ruinas, chibolletes, prótesis” (1998) sobre la polémica Gadamer-Derrida, señala algo que devuelve este excursus tecnológico al campo hermenéutico. Aquellos aspectos del lenguaje que Gadamer sacrifica en virtud de un ideal clásico y humanista, son precisamente los que Derrida valora celosamente. La traducción es el ejemplo más claro del escollo que generan estas sutilezas del lenguaje. Para traducir, igual que para leer, se necesita primero tener una comprensión general de lo que un texto dice. A partir de este entendimiento se establece, necesariamente, una jerarquía de elementos o campos gavitatorios de sentido. Algunas palabras o puntuaciones se replican o incluso agregan en la traducción, otras se abrevian o directamente se extirpan. Por momentos el mismo Derrida parece juzgar moralmente esta operación aunque él mismo admitiría que “hay que comer”. Es decir, dado que existen por naturaleza elementos infinitamente resistentes en el texto, el mero hecho de habitar-en o ser-habitados-por el lenguaje implica una violencia ineludible. Lo pertinente del caso es que siempre existen elementos textuales considerados marginales, residuales, accidentales, secundarios, etc. que, sin embargo, no sólo atestiguan una alteridad impenetrable sino que, como se intentó explicar, muchas veces adquieren un sorpresivo valor en sí mismos y condensan, inauguran o expanden un universo de sentido insospechado.

Tanto la noción de Benjamin que aprecia en el cine una vía para «modificar la representación del mundo», así como el problema de la traducción, aludido en el párrafo anterior, ponen de relieve que las conexiones entre lenguaje y educación, van mucho más allá de la mera oralidad y textualidad habitual. Es posible abordar un sinfín de «representaciones» del mundo, máxime en tiempos donde la imagen –fotográfica y de vídeo- se encuentra a la mano de la mayoría de las personas a través de sus dispositivos móviles. Pero ¿por qué en la vida escolar no hay espacio para la innovación y el recurso a nuevos canales expresivos?

Romper los moldes habituales, en la mayoría de los casos centrados en la reproducción y repetición, conduce a escenarios donde ha de ser necesaria una recíproca y permanente «traducción». Esto implica procesos comunicativos complejos, no lineales ni meramente reproductivos, donde el acceso a lo que los otros proponen requiere el ejercicio señalado líneas arriba. Pero ¿por qué no se abren estos nuevos horizontes educativos? La emergente situación

suscitada por la pandemia y la consiguiente ruptura de los esquemas tradicionales ¿por qué no han suscitado, al menos, enfoques alternativos?

Las prácticas escolares y el discurso pedagógico

Considerar las posibilidades de expresión como un referir al «mundo» y a «uno mismo» en un entramado comunicativo que resulte posible, conduce al mismo tiempo a la reflexión por sus límites. Considerar los vehículos disponibles para transitar la oralidad y textualidad en la Escuela, así como por la posibilidad de trascender a estas últimas, conduce a preguntar por qué son aquellas las que preponderan y no otras. De hecho, puede pensarse que la crisis sanitaria que obligó al cierre de establecimientos educativos habría dado la posibilidad de abrir nuevos horizontes comunicacionales más allá del aula presencial. Sin embargo, esto no fue así. Por ello, interesa indagar las limitaciones y las prescripciones del quehacer docente más allá de un posible enfoque funcionalista que lo explique por reglas y normativas.

Esta indagación es motivada por cierta observación de carácter meramente cotidiano. A *grosso modo*, la respuesta al cese de la presencialidad escolar, fue emular lo más adecuadamente posible la disciplina escolar y sus formas de comunicación tradicional a través de encuentros remotos. Particularmente en Argentina se dio aire a un programa televisivo en que se imitaba a la Escuela. Había un pizarrón, un o una docente vistiendo un guardapolvo, un pupitre y hasta sonaba un timbre recordando el cambio de hora¹. A su vez, transcurridas las primeras semanas la comunidad educativa incorporó encuentros remotos de carácter sincrónicos en los que aparecía el mismo formato de clase áulica. El docente asociado al lugar del saber, los temas de la clase vinculados a los núcleos prioritarios de aprendizaje, el control a través de la cámara y la asistencia, entre otros. Esto nos parece relevante ya que aún frente a una suspensión de ciertos marcos burocráticos producto de las políticas de aislamiento preventivo, la réplica docente ha mantenido los mismos formatos comunicativos. En este sentido ¿Por qué no habrían tenido lugar otras prácticas comunicativas? ¿Por qué los encuentros sincrónicos se limitaron a la simultaneidad? Puede iluminarse otro factor más allá del jurídico institucional para considerar los límites y las prescripciones de la praxis docente.

Para proponer una posible respuesta al interrogante, interesa evaluar el propio discurso pedagógico debido al carácter planificado de la Escuela al interior de una historia global de la

¹ <https://www.tvpublica.com.ar/programa/seguimos-educando/>

educación. Esto es, posicionar como objeto de análisis, ya no a los y las docentes y sus prácticas, sino a la misma pedagogía, en tanto saber que otorga significados y dota de instrumentos para pensar lo educativo (Narodowski, 1994). Para ello hay que observar el conjunto de afirmaciones y prescripciones que organizaron la Escuela en sus inicios: aquellas que indican cómo debiera edificarse, quiénes podrían ingresar a ella, cómo habría de comportarse en su interior y qué se enseñaría y de qué forma, entre otras.

De abordar una posible línea general de la historia de la educación, podrían considerarse cuatro grandes momentos como desarrollo progresivo de tecnologías educativas que son la oralidad institucionalizada, el surgimiento de la escritura, las técnicas de lectura y finalmente la Escuela. Ahora bien, esta última cuenta con la particularidad de haber sido diseñada como medio para promover las dos anteriores. Es decir, surge como tecnología planificada que se justifica a sí misma a través de lo que será el discurso pedagógico. En este sentido, J. Comenio (1572-1670) figura como mayor representante. El saber didáctico es entonces desde su comienzo un saber prescriptivo antes que descriptivo y es por ello porque le asignamos performatividad de cara a las prácticas docentes. Se instituye como una “guía que dota de determinados sentidos la realidad educacional” (ídem, p. 18).

Aquí nos resulta relevante recuperar la conceptualización foucaultiana del discurso, presente en *Arqueología del Saber* (1997) según la cual el mismo queda asociado a una práctica social. Esto permitiría evaluar a la pedagogía en su capacidad de configurar las realidades educativas. De acuerdo a Hernández Castellanos (2010), podría sintetizarse la definición que el filósofo francés otorga respecto del «saber» en cuatro principales atributos. El saber es, en primer lugar, “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, que de esta forma encuentra especificado un dominio constituido por objetos que podrán o no adquirir un estatuto científico”. En segundo lugar, “un espacio en el que un sujeto puede tomar una posición para hablar de los objetos de los que trata en su discurso”. Tercero, un “campo de coordinación y subordinación de enunciados que posibilitan la aparición de conceptos”. Y por último, “las posibilidades de utilización y de apropiaciones estratégicas, ofrecidas por el discurso” (p. 50).

Es en estos términos que puede leerse el ideal pansófico comeniano. Comenio da lugar en su *Didáctica Magna* al ser de la Escuela con una afirmación de carácter ético, con una propuesta socio-política. Según el autor: “Hay que enseñar todo a todos” (Comenio, 1986, p. 75). Y agrega: “No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos de todas las ciencias y artes [sino que] debemos ser enseñados e instruidos



acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean” (ídem). Desde allí se sigue la necesidad de una institución que pueda dar curso a tal postulado. Así, la Escuela queda diseñada como un medio adecuado para llevar adelante la utopía de promover el conocimiento teniendo en cuenta que todos los seres humanos son educables. La Escuela se produce intelectualmente (Narodowski, 1994). Por ello la misma combinará tres elementos: el método simultáneo para efectivamente dar cuenta del todo poblacional, el docente asociado al lugar del saber y, finalmente, la gradualidad como herramienta práctica para responder concretamente al enseñarlo todo.

Ahora bien ¿qué significa este enseñarlo «todo» a «todos»? Y ¿qué prácticas estarían implicadas en él?

Condicionantes

Lo descrito en el párrafo anterior pone de relieve que no puede pensarse lo educativo desprovisto de aquellos supuestos que son normativos. El ideal comeniano acerca de la educación es ejemplo de una utopía educativa. Las utopías son totalizadoras, imbrican a lo total, no conviven con otro supuesto. Su función es la totalidad, requiere construir una ética para saber cómo actuar como hombre y también construye un régimen de verdad disciplinante. La utopía es épica, narra sobre el pasado, propone una epopeya, reivindica algo y marca el punto de llegada a dónde se quiere arribar. La utopía también propone un punto de llegada e indica qué acciones han de llevarse adelante para tal fin. Y de allí que se observa al propio discurso pedagógico como constitutivo y por ello también limitante de las propias prácticas educativas.

Llegados hasta aquí se pone a vista clara el problema. Cuáles son las motivaciones que orientan la actividad educativa en estos tiempos. La coyuntura de estos últimos meses ha puesto de relieve y no permite disimular más las circunstancias. Lo descrito habla de un modelo educativo anclado en ideales subterráneos pretéritos. Es posible escuchar relatos *aggiornados* y hasta disponer de marcos legales con declaraciones que riman con el presente, pero lo cierto es que, cuando irrumpieron nuevas condiciones para implementar el acto educativo, no se supo hacer otra cosa que evocar lo de siempre: todos reunidos (conectados) mirando al docente que principalmente habla o propone leer (lo que luego de alguna manera es necesario emular). Al parecer, los impedimentos de la actividad presencial suscitaron estas incomodidades



educativas, lo que aquí se está señalando es que lo que se ha manifestado son las prácticas habituales de siempre.

Seguramente hay faltas de infraestructura, de recursos, de conectividad. La Escuela se presenta como una institución descontextualizada. Pero también, resulta evidente que hay una manera de concebir lo educativo que se encuentra instalado en los docentes, en los estudiantes y en la sociedad en su conjunto que torna inimaginables otras maneras para pensar la actividad formativa. Si la educación no se detuvo en estos meses fue por el gran mérito, esfuerzo y hasta inversión de los propios recursos particulares con los que los educadores y educadoras se involucraron. Pero fue una desmedida epopeya movilizadora por la utopía educativa comeniana.

Consideraciones finales, temas abiertos

Cada época mantiene en tensión el presente con el futuro, a partir de alguna utopía que orienta y moviliza la vida humana. Probablemente, en el campo educativo, este es el momento de dilatar el horizonte utópico más allá de la zona conocida. Un campo de indagación en este sentido es el lugar que compete al lenguaje y la expresión como elemento fundamental de todo quehacer educativo.

En este artículo se comenzó por advertir que, en la vida humana, resulta fundamental referir al mundo circundante. En otras palabras, es un rasgo de lo humano la capacidad comunicativa y expresiva, dotes que se incrementan y desarrollan a lo largo de toda la vida. En este sentido la Escuela posee un lugar especial al momento de estimular la apertura al mundo, a la cultura y a los procesos comunicacionales.

Sin embargo, se puso de relieve que las modalidades expresivas abordadas habitualmente en los procesos educativos giran en torno a la textualidad escrita u oral. Esto llevó a advertir el olvido de diversas formas holísticas de expresión (como la corporeidad, las artes, la música, entre otras)

Inesperadamente durante 2020-2021 la humanidad se encontró fuera de su dinamismo habitual a causa de la pandemia. Ella afectó todos los órdenes de la vida social y, de modo particular, la escolaridad. Se aludió aquí al problema de la «inercia social» que condicionó a la Escuela frente a esta coyuntura. Si hubo innovación, ella se orientó hacia la emulación de las prácticas habituales. La urgente migración de la educación presencial a la educación remota,

puso en tensión el acto comunicativo que se da en todo proceso enseñanza-aprendizaje. La imposibilidad de la presencialidad en las instituciones educativas, condujo a la simulación del encuentro mediado por las pantallas. Esto presentó una novedad como así también un desafío. Por primera vez, y este dato no parece menor, un docente pudo «verse» (a sí mismo) dando clase, surge la pregunta acerca de si eso tuvo algún impacto en el registro comunicativo, capaz de propiciar la horizontalidad en el aula.

La «Escuela» dejó de ser el mero espacio físico de reunión. Se puso de relieve que «Escuela» es una comunidad que procura estar vinculada, comunicada. Los únicos canales disponibles para sostener las relaciones fueron, al menos por un tiempo, de tenor tecnológico. Ciertamente una «brecha digital» posibilitó en unos casos e impidió en otros sostener el vínculo. Pero cabe preguntar si el escollo no fue aún mayor por haber querido reproducir, con la mediación tecnológica, las prácticas habituales. Se pretendieron clases sincrónicas por plataformas de videollamadas. Es que ¿solamente se puede concebir la educación reproduciendo el modelo que la sociedad está habituada a transitar?

Los «canales» de comunicación pueden restringir modalidades expresivas pero también pueden inaugurar otras originales, ¿cómo puede la educación renovarse y potenciarse con estas nuevas formas de vinculación interpersonal?

Acaso ¿las tecnologías generan, abren, nuevos canales de comunicación que son propios de los programas innovadores? Es necesario advertir la potencialidad que caracteriza a las tecnologías en términos comunicacionales y expresivos, superando la replicación de los estándares habituales de la retórica escolar tradicional. Ya se presentó el caso del cine, como paradigma de las artes y canales audiovisuales en general. Allí no necesariamente se proponen «reproducir» la realidad perceptible, sino que modifican las representaciones acerca de la misma. Quien se expresa recurriendo a estos medios, «traduce» las significaciones propias de su experiencia del mundo en un discurso mediado por canales expresivos que, no solamente son válidos, sino que en el momento actual atraviesan la experiencia de la humanidad en general. Tanto la televisión como, hoy en día, los dispositivos móviles, resultan ser tecnologías de alto impacto en la vida cotidiana de las personas. Pero ¿qué lugar ocupan estas y otras mediaciones tecnológicas al momento de estimular la expresividad y la comunicación en la Escuela?



Observar lo dicho genera interrogantes para evaluar la capacidad de respuesta frente a la actual situación de contingencia y para imaginar escenarios futuros. Si la pedagogía ha inventado y prescrito un fin educativo y para ello también su medio específico organizado en la simultaneidad institucional y la gradualidad de saberes ¿Qué ocurre con aquel par medio-fin, a saber: Escuela-pansofía, cuando las circunstancias no permiten llevarlo adelante? Y en sintonía ¿Qué posibilidades tendría la propia comunidad educativa de pensar otros horizontes posibles más allá de la pedagogía moderna como práctica discursiva?

Regresamos al punto de partida para concluir esta presentación. Ya Lyotard diagnosticó algunos rasgos de la posmodernidad que hoy están patentes en el dinamismo de la sociedad contemporánea. Existe una íntima conexión entre los mecanismos de legitimación del saber y la constitución del lazo social. Al nivel de la escolaridad básica, resulta prioritario estimular la capacidad de las niñas, niños y jóvenes para poder comunicarse, recurriendo para ello a múltiples canales expresivos. Se presenta un desafío muy grande a los educadores y educadoras, si efectivamente, a la luz de lo vivido en estos meses, se advierte que la utopía educativa que ha de tensionar la actividad escolar actual, todavía está por descubrirse.

Obras consultadas

- Arendt, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: Benjamin, W. *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Burbules, N. & Callister, T. (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Cassirer, E. (1951). *Antropología filosófica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Castellanos, H. (2010). Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. *EN-CLAVES del pensamiento*, 4(7), 47-61.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Duch, L. & Melich, J. (2005) *Escenarios de la corporeidad*, Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1998a). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (1998b). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (2008). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós
- Gómez Ramos, A. (coord.) (1998). *Cuaderno Gris, n. 3, Diálogo y deconstrucción : los límites del encuentro entre Gadamer y Derrida*. Peñalver, P. "Ruinas, chibolletes, prótesis" (pp.121-133). Departamento de Filosofía. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/163625>
- Le Bron, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Liotard, J-F. (1991). *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Cátedra.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la Escuela actual*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI.

Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. México: Siglo Veintiuno Editores.