

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

**Reconocimiento de validez oficial, acuerdo SEP No. 15018
Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976**

**DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES
MAESTRIA EN COMUNICACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN DIFUSIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA**



***MAESTROS Y LENGUAJES:
APROXIMACIÓN A UNA RUPTURA
MEDIOS PARA UN ENCUENTRO***

**Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Comunicación
con Especialidad en Difusión de la Ciencia y la Cultura
presenta**

Lic. Amparo Marroquín Parducci

Director de tesis: Dr. Guillermo Orozco Gómez

Tlaquepaque, Jalisco, Mayo 2003

**Maestros y lenguajes:
Aproximación a una ruptura,
medios para un encuentro**

INTRODUCCIÓN	XX
I. UN TIEMPO DE RUPTURAS	XX
I.1. La ruptura de las disciplinas	
Desde dónde: La comunicación, la educación y las audiencias	XX
I.2. La ruptura de la hegemonía de la escuela	XX
I.3. Los lenguajes y las narrativas: aproximación a la ruptura	XX
I.3.1 El lenguaje como dimensión de los medios	XX
I.3.2 La multiplicación de los lenguajes-culturas	XX
Hablar - escuchar	
Escribir – leer	
Telehablar –telever	
Hiperescribir-hiperleer	
II. EL SALVADOR: CULTURAS, LENGUAJES Y EDUCACIÓN	XX
II.1. Time–in culture: la realidad cotidiana	XX
II.1.1 El TiempoEspacio	XX
II.1.2 Los lenguajes	XX
II.2. Time–out culture: la escuela	XX
II.3. Caminos de fuga, medios para el encuentro	
Los sujetos mediados y mediadores	XX
II.3.1 La mediación individual	XX
II.3.2 La mediación institucional	XX
II.3.3 La mediación situacional; los distintos medios	XX
II.3.4 La mediación tecnológica	XX
III. EL CAMINO PARA LA BÚSQUEDA: EL MÉTODO	XX
III.1. La pregunta	XX
III.2. Los supuestos	XX
III.2.1 La ruptura del paradigma ilustrado en la escuela	XX
III.2.2 El desencuentro de los lenguajes como visibilización de la ruptura	XX
III.2.3 El acercamiento a las prácticas comunicacionales	XX
III.3. Las categorías	XX
III.3.1 Primer momento: las mediaciones	XX
III.3.2 Segundo momento: el sujeto enunciatario	XX
III.4. Las técnicas	XX
III.4.1 Antes de las técnicas. Un vistazo a la aproximación inicial	XX
III.4.2 La encuesta	XX
III.4.3 Las entrevistas a profundidad	XX

III.4.4 El grupo de discusión: un taller de futuro	XX
IV. MAESTROS Y LENGUAJES	XX
IV.1. El docente 1	XX
IV.1.1 Yo, maestro	XX
IV.1.2 El otro, joven	XX
IV.1.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.1.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.1.5 Y los lenguajes	XX
IV.2. El docente 2	XX
IV.2.1 Yo, maestro	XX
IV.2.2 El otro, joven	XX
IV.2.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.2.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.2.5 Y los lenguajes	XX
IV.3. El docente 3	XX
IV.3.1 Yo, maestro	XX
IV.3.2 El otro, joven	XX
IV.3.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.3.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.3.5 Y los lenguajes	XX
IV.4. El docente 4	XX
IV.4.1 Yo, maestro	XX
IV.4.2 El otro, joven	XX
IV.4.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.4.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.4.5 Y los lenguajes	XX
IV.5. El docente 5	XX
IV.5.1 Yo, maestro	XX
IV.5.2 El otro, joven	XX
IV.5.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.5.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.5.5 Y los lenguajes	XX
IV.6. El docente 6	XX
IV.6.1 Yo, maestro	XX
IV.6.2 El otro, joven	XX
IV.6.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.6.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.6.5 Y los lenguajes	XX
IV.7. El docente 7	XX
IV.7.1 Yo, maestro	XX
IV.7.2 El otro, joven	XX
IV.7.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.7.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.7.5 Y los lenguajes	XX
IV.8. El docente 8	XX

IV.8.1 Yo, maestro	XX
IV.8.2 El otro, joven	XX
IV.8.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.8.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.8.5 Y los lenguajes	XX
IV.9. El docente 9	XX
IV.9.1 Yo, maestro	XX
IV.9.2 El otro, joven	XX
IV.9.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.9.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.9.5 Y los lenguajes	XX
IV.10. El docente 10	XX
IV.10.1 Yo, maestro	XX
IV.10.2 El otro, joven	XX
IV.10.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno	XX
IV.10.4 El otro, televisor, telenovela	XX
IV.10.5 Y los lenguajes	XX

V. DISCURSOS Y MEDIACIONES

UN MAPA PARA APROXIMARNOS AL DISCURSO EDUCATIVO Y APUNTAR RUTAS DE ENCUENTRO

PARA UNA NUEVA COMPETENCIA COMUNICATIVA XX

V.1. De las palabras a las ideas	XX
V.2. Las mediaciones y la búsqueda de legitimidad	XX
V.3. ¿Televisión vrs. libro?	XX

VI. LOS CAMINOS POSIBLES:

HACIA UN MAESTRO MULTILINGÜE XX

VI.1. Los lenguajes y sus posibilidades	XX
VI.2. De la experiencia cotidiana a la propuesta metodológica	XX
VI.2.1 Primera propuesta: “aprender a ver televisión”	XX
VI.2.2 Segunda propuesta: “agarrarle el gusto a la lectura”	XX
VI.2.3 Tercera propuesta: “entrar con la de ellos y salir con la de uno”	XX
VI.2.4 Cuarta propuesta: “el caso de los monstruos o buscar estrategias por lenguaje y edad”	XX
VI.3. Consideraciones finales	XX

VII. BIBLIOGRAFÍA XX

VIII. ANEXOS XX

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Ninguna de las siguientes personas a las que agradezco es responsable de los errores, carencias y repeticiones de este estudio; pero sí son dueños de los posibles méritos. Como sucede siempre y se ha dicho en innumerables ocasiones, un texto es una larga tarea colectiva y resultado de una secreta historia intelectual que a menudo termina firmando un solo autor.

Infinitas gracias a
mi familia en San Salvador: Rolando, Anabella, Mapita, Mar, Ale
mi familia en Guadalajara: Sra. Alicia e Ileana
Ingrid Rotmann, la Fundación Konrad Adenauer y FELAFACS
mi asesor, Guillermo Orozco, y su interminable paciencia
mis maestros, en especial, Jesús Martín Barbero,
Raúl Fuentes, Rossana Reguillo, Diana Sagástegui,
Carlos Enrique Orozco, Gerardo Cham, Javier Erro,
Francisco Andrés Escobar y Elizabeth Evans
gracias a Susana Herrera Lima y sus comentarios y su apoyo
gracias a mis amigos, Manuel y Dilsia, Roxana, Olga, que me ayudaron
a encontrar buena parte de esta información,
corrigieron imprecisiones y discutieron conmigo cada detalle
Vicky, Ileana y la abuela Elvira que me acogieron en el mientras tanto
José, Claudia, Irma que me acompañaron cada día
Alma, Eu, Gaby, Mayi y José Antonio que estuvieron siempre ahí
Los compañeros de la maestría que enriquecieron mis reflexiones
La Universidad Centroamericana, UCA, y los compañeros
del Departamento de Letras que hicieron posible
el buen término de estas reflexiones.

Gracias a Felipe Vallejo
y los profesores del Liceo Salvadoreño,
Lupita Fajardo y las profesoras
de la Escuela Nuestra Señora de Lourdes.
Mario Trejo, las encuestas clandestinas,
los dibujos de los monstruos y las inmejorables metáforas.
Gracias a los maestros y maestras que me compartieron sus
experiencias, su trabajo cotidiano y sus sueños.
De ellos y para ellos son estas reflexiones,
esta provocación inicial para un diálogo.

INTRODUCCIÓN

Vivimos un tiempo de múltiples cambios y rupturas. El paradigma de la razón ilustrada, la apuesta que desde la modernidad nos ha mantenido se encuentra ahora con una nueva figura de razón que aparece y que, si bien mantiene muchas consideraciones fundamentales, también da paso a nuevas estructuras. Una de las instituciones fundamentales que nace de la modernidad y que ahora se enfrenta a la necesidad de repensar su futuro es la institución educativa. La escuela, que desde siempre mantuvo la hegemonía en cuanto a los distintos saberes que circulaban en los ámbitos del conocimiento, se encuentra hoy como “un actor más” de los múltiples que constituyen hoy día la *sociedad de la información* (Castells, 1999).

Una de las características fundamentales de esta sociedad que actualmente vivimos tiene que ver con el estallido de múltiples lenguajes que desplazan al lenguaje escrito en su papel de transmisor del conocimiento y que colocan en un lugar privilegiado lo audiovisual y lo hipermedia.

¿Cómo ayudar a la escuela y particularmente a los maestros a entrar en esta sociedad de múltiples y a asumir los retos que la misma presenta? ¿cómo reflexionar junto a los maestros sobre las necesidades actuales de los jóvenes y las maneras de “hacer emerger en el sujeto las manifestaciones de su autotranscendencia” (Fuentes, 2000)? ¿cómo apostar en estos tiempos a una formación humanista y humanizadora?

Estas son las preguntas a las que este estudio cualitativo intenta aproximarse. Las respuestas, de nuevo, se vuelven escurridizas, y cuando llegamos a ellas las preguntas son otras, sin embargo, a través de esta reflexión me he aproximado a varias propuestas que los mismos maestros han compartido en este largo camino.

En el primer capítulo me aproximó a las rupturas que actualmente se dan en nuestros tiempos, primero la ruptura que tiene que ver con el conocimiento, luego con la escuela como institución de la modernidad y finalmente la ruptura de los lenguajes y la aparición de nuevos códigos-cultura que permiten la constitución de nuevas formas de ser y nombrarse. En un segundo momento delimito esta ruptura en la sociedad salvadoreña, con sus peculiaridades y me aproximó a la realidad cultural que se encuentra *dentro y fuera* (Jensen, 1995) de la vivencia cotidiana de los salvadoreños, para finalizar con una

aproximación a las múltiples mediaciones que atraviesan la realidad del maestro salvadoreño.

En el tercer capítulo hago un recuento de la metodología y de las técnicas utilizadas para aproximarme a los maestros. Esta aproximación da como resultado un cuarto capítulo que es un recorrido detallado de los discursos de diez entrevistados que se posicionan frente a los distintos lenguajes. El capítulo quinto busca pasar de la descripción detallada al análisis más profundo de los consensos, los discensos y los silencios que los docentes expresan como colectivo.

El último capítulo, por su parte, retoma las posibilidades de acción que los mismos maestros encontraron a partir de un proceso de reflexión y apunta líneas para una discusión que en estos momentos, en El Salvador, apenas ha dado inicio.

Como sucede en casi todas las disciplinas y en la educación con particular fuerza. La creatividad es una herramienta fundamental para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje, este estudio es una incursión en la capacidad propositiva de los maestros, y una reflexión, desde su compartir y sus palabras, de lo que los nuevos lenguajes están implicando en la sociedad de nuestros días.

Guadalajara, mayo de 2003

I. UN TIEMPO DE RUPTURAS

Cuando hablamos de los problemas fundamentales de este siglo que inicia, la comunicación adquiere un protagonismo nuevo. Al parecer, nuestro mundo se puede explicar ahora en términos de información¹. La información contenida en una hélice de ADN, la información necesaria para atacar a otros o la información que hace posible proponer alternativas nuevas a los viejos conflictos. La información que circula veloz e ilimitada gracias a los procesos de globalización y mundialización de lo social, y la información que las personas necesitan para poder planificar sus vidas desde la democracia o la ausencia de ella en lo cotidiano.

Este estudio parte de una constatación: hay una tensión muy fuerte en nuestras sociedades entre las instituciones tradicionales y la irrupción de nuevas formas de legitimidad e institucionalidad que ya no pasan por los espacios de siempre; las bases de nuestras estructuras sociales han entrado en un largo período de crisis y reacomodo. En esta crisis, las formas de decir, de nombrar el mundo, de comunicarnos también atraviesan un período incierto². Los lugares y los modos que desde siempre explicaron la realidad ya no funcionan igual, y todavía no se sabe con certeza qué es lo que vendrá.

Más allá de las maneras de enunciar nuestro tiempo, es evidente que sus características se nos presentan como algo novedoso, que desbordan las formas tradicionales desde las cuales hemos explicado el acontecer sociocultural, y las certidumbres que teníamos desde esquemas preestablecidos por las ciencias no nos sirven para explicar muchos de los fenómenos que se vuelven cada vez más evidentes.

Así como en las ciencias las fronteras se difuminan y la multidisciplinariedad se vuelve un imperativo para nombrar la complejidad de los procesos sociales, también en los espacios de comunicación, los papeles y roles, los lenguajes y los lugares desde los cuales se podía comunicar no se dejan ya explicar desde las teorías y los esquemas tradicionales.

Los lenguajes en nuestros días se han multiplicado y el proceso de puesta en común –ese sentido primero del término comunicación–, de creación de significados y símbolos, se

¹ Este tema se discute ampliamente en Castells (1999 y 2001) y en Jensen, 2002, entre otros.

² Estos elementos de crisis fueron ya abordados de una manera brillante por la antropóloga Margareth Mead (2002) en 1969, cuando en sus conferencias en el American Museum of Natural History abordó el problema de la ruptura generacional y la llegada de una nueva época y nuevas maneras de hacer conocimiento a partir de la introducción de lo tecnológico como matriz cultural –competencia del lenguaje– más que como destreza que se adquiere (Martín Barbero, 2001).

ha acelerado; sobre todo en los procesos de creación, re-creación, búsqueda y apropiación del conocimiento.

En tiempos de la Ilustración las fronteras estaban definidas. La razón asignaba un papel a cada pieza del rompecabezas: el lenguaje oral, por un lado, transmitía la cultura popular, la cotidianidad compartida y resignificada; el lenguaje escrito, por el otro, era el espacio del conocimiento, de la verdadera cultura en su primer sentido moderno. No había más. En nuestro tiempo esta división ya no funciona. Nuevos lenguajes han surgido y han hecho estallar el esquema que daba respuestas y certezas. La aparición en la escena social de nuevas voces olvidadas o negadas –jóvenes, indígenas, migrantes–, voces que se han ido apropiando de sus propias formas para narrar y nombrar el mundo; la crisis de los estados nacionales; la extrema aceleración de los movimientos constitutivos de la sociedad y los múltiples procesos que atravesamos, nos están obligando a buscar respuestas nuevas, a imaginar diversos futuros posibles (Wallerstein, 1998).

Este estudio no parte de una constatación puramente teórica, sino de una inquietud personal que viene de dos ámbitos: un itinerario académico que en el pregrado me llevó a estudiar y reflexionar tanto sobre comunicación como sobre educación, y una trayectoria profesional en el ámbito de la educación en El Salvador a partir de 1995, el momento en que una nueva Reforma Educativa obligó a replantearse los “para qué” de la institución escolar.

En este tiempo tuve la oportunidad de realizar un pequeño estudio con un grupo de maestros populares³ que dependían directamente de la Iglesia Católica. Al mismo tiempo, participé en programas de capacitación impulsados por la Reforma Educativa y el Ministerio de Educación y tuve muchos espacios para escuchar las inquietudes de los docentes y vislumbrar la complejidad de los problemas que enfrentan a diario en el intento de cumplir los objetivos de aprendizaje. De esta experiencia ya lejana surgió una inquietud

³ Los maestros populares en El Salvador surgen en el contexto de la guerra civil en los años ochenta, aunque sus raíces vienen de los procesos de concientización rural auspiciados por las Comunidades Eclesiales de Base y las organizaciones campesinas en los años anteriores al conflicto armado. En los años ochenta, muchas comunidades del norte del país se vieron desvinculadas del sistema educativo oficial; debido al cierre de las escuelas la población buscó maneras de remediar el vacío educativo y nombraron a personas dentro de las mismas comunidades, sin título oficial pero con una voluntad y un sentimiento solidario muy fuerte para que educaran a los niños más pequeños en condiciones muy precarias. A partir de los Acuerdos de Paz la

que se ha mantenido a lo largo de los años: cómo ayudar a los maestros a hacerse de conocimientos y habilidades mínimas que les permitan entender el lenguaje y la propuesta de los medios masivos de comunicación –que en aquel momento, en El Salvador, pasaban por la prensa, la radio y la televisión; Internet no se vislumbraba como una posibilidad de comunicación y, menos aún, de aprendizaje–. Por mi formación en el ámbito de las comunicaciones, con frecuencia los maestros me solicitaban bibliografía y me compartían inquietudes relacionadas con el tema. Pude descubrir así la ausencia de investigación, de material bibliográfico y de recursos metodológicos que existe en el país. Al mismo tiempo me encontré con unos maestros profundamente creativos y abiertos a propuestas nuevas. Entusiastas y apasionados por su papel en el ámbito de lo social, los profesores buscaban en todo momento la calidad académica, incluso cuando tenían una formación precaria y unos recursos mínimos.

Esta inquietud me acompañó hasta Guadalajara y a mis estudios de la Maestría en Comunicación con Especialidad en Difusión de la Ciencia y la Cultura en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores y de Occidente (ITESO). El espacio de reflexividad que implicó el estudio del posgrado me ayudó a ubicar estas preocupaciones desde los campos de la comunicación y la educación, y me proporcionó las herramientas adecuadas para abordar el problema desde una perspectiva más compleja. La preocupación escolar por los lenguajes no es algo exclusivo de El Salvador, ni de América Latina, es una realidad que caracteriza nuestro tiempo. El contacto con distintas disciplinas y autores que se propicia en la maestría en comunicación del ITESO me permitió dar a esa vieja inquietud una densidad académica nueva y apostar que, desde un trabajo riguroso, de diálogo permanente y de búsqueda de respuestas, era posible contribuir al debate educativo en El Salvador.

Como decía una vieja pinta, en Quito, “cuando teníamos todas las respuestas, nos cambiaron las preguntas”. Desde esta realidad con nuevos cuestionamientos, parte esta reflexión.

educación popular ha luchado por mantener sus valores fundamentales y por capacitar a sus maestros populares para que sean reconocidos por las instancias oficiales de educación.

I. 1. La ruptura de las disciplinas

Desde dónde: la comunicación, la educación y las audiencias

La comunicación y la educación son, finalmente, nombres genéricos para proyectos, o tipos de proyectos socioculturales, en los que los sujetos creen y por los que luchan en la práctica cotidiana. El educar o hacer emerger del sujeto las manifestaciones de su autotrascendencia, y el comunicar o poner en común los significados y el sentido de lo que sucede en el entorno, son acciones necesariamente intersubjetivas. Ambas acciones son también, por ello, vectores primordiales de la socialización y de la construcción social de las identidades de los sujetos. Comunicación y educación son procesos dialécticos, mediante los cuales al mismo tiempo se estructuran los individuos, las comunidades y la sociedad que los contiene.

Raúl Fuentes Navarro

El primer punto en este capítulo es la formulación de una crisis, desde términos socioculturales. En este primer apartado, me ocuparé de la relación entre dos disciplinas: la comunicación y la educación; haré un breve estado de la cuestión en América Latina y situaré la discusión pensada desde los procesos de las audiencias. Esta crisis se formula para poder desde ahí explicar otros elementos que tendrán que ver con procesos educativos, específicamente con los actores denominados maestros y en un contexto particular: El Salvador.

Una característica de nuestros tiempos es que las disciplinas a las que la modernidad asignó campos de conocimiento específicos en un mundo compartimentado y que buscaban conocer, medir y nombrar la realidad no tienen ya sus límites tan seguros (Wallerstein, 2001). Así como las constantes migraciones –donde se transgreden los anclajes locales y las fronteras nacionales– son un proceso indispensable para entender el sentido de la comunicación en nuestro tiempo, también la incorporación de metodologías provenientes de distintas ciencias, en el intento de comprender la realidad, es una situación ineludible.

Para poder reflexionar sobre la institución educativa como expresión de la modernidad y de los distintos lenguajes que en ella convergen, es necesario entender la relación entre dos disciplinas aparentemente separadas: la educación y la comunicación.

Muchos estudiosos han sometido el tema de la educación y la comunicación a discusiones que se ubican en distintos planos. Como bien es sabido, estas discusiones se matizan a partir de la ubicación espacio-temporal de los teóricos que las llevan a cabo (Wallerstein, 2001; Grossberg, 1993).

Francis Mulhern, en su libro sobre los estudios culturales británicos, sitúa los procesos de comunicación y educación en el ámbito de lo cotidiano y afirma que “aprendizaje y comunicación son los procesos sustantivos de la cultura, la cual no es

solamente una imagen del mundo, sino uno de sus modos de constitución. Sin estos procesos (de aprendizaje y comunicación) sería imposible posicionar un mundo inteligible, ellos son, en este sentido básico, totalmente creativos y de ninguna manera excepcionales. La creación, en este decir, es una de las banalidades de la naturaleza sociohistórica. La creación es ordinaria” (Mulhern, 2000, 81).

La comunicación y la educación son dos procesos que por razones históricas se constituyeron como dos ámbitos de conocimiento de la realidad. Dos disciplinas del campo académico con sus propias metodologías y particularidades, con sus propias teorías y desarrollos históricos.

Desde hace unos cuarenta años se ha seguido una larga discusión sobre los aspectos donde coinciden y se encuentran la educación y la comunicación. En América Latina distintos autores se han pronunciado sobre ello (Kaplún, 1998; Prieto, 1993; Quiróz, 1993; Alfaro 1999; Valderrama, 2000). En el libro *Comunicación-educación. Coordinadas, abordajes y travesías*, Carlos Valderrama, Jorge Huergo e Ismar de Oliveira Soares (2000, ix-47) hacen un análisis de las tendencias que en América Latina han seguido estos estudios.

Sin embargo, para esta discusión me parece pertinente la precisión que presenta Raúl Fuentes Navarro en su reciente ensayo sobre *Educación y telemática*. Fuentes distingue tres ámbitos de coincidencia entre la educación y la comunicación.

El primero, el más abstracto, se encuentra en el nivel de los conceptos. Comunicar como posibilidad de poner en común sentidos y significados de prácticas socioculturales diversas en el entorno de los sujetos; y educar como el hacer emerger en el sujeto las manifestaciones de su autotranscendencia, es decir, todas aquellas capacidades, habilidades y destrezas que se manifiestan en su manera de salir de sí hacia el otro, hacia el mundo. A nivel de conceptos se dan una serie de coincidencias: “en gran medida, son procesos simbólicos, mediados primariamente por el lenguaje, constitutivos básicos de las tramas culturales que le dan forma específica, desde un tiempo y un lugar determinados a las relaciones del hombre con el mundo (...) La educación y la comunicación son los mecanismos sociales por los que se genera y reproduce constantemente la cultura” (Fuentes, 2000, 64).

El segundo ámbito de coincidencia tiene que ver con las instituciones, aunque aquí el encuentro de los dos términos se problematiza. Las instituciones a través de las cuales se reconocen socialmente estas dos prácticas son los medios masivos de comunicación, caracterizados por su lógica mercantil y su objetivo de diversión, y la escuela, caracterizada por una lógica de formación y un objetivo de aprendizaje. En muchas ocasiones estas dos instituciones se reconocen como opuestas, y de hecho hoy más que nunca la institución escolar siente amenazada su hegemonía, su posición de productora de conocimiento. Vale mencionar que existen algunas experiencias que tienen que ver, por un lado, con medios que se conciben a sí mismos como educativos, y por el otro con escuelas donde los medios llegan a ser protagónicos dentro del currículo institucional; sin embargo, estos procesos son más bien excepcionales y poco eficientes.

El tercer ámbito de coincidencia “es quizá el más importante pero difícil de explicar al margen de los otros dos, es el de las prácticas cotidianas, el de las acciones y las interacciones situadas, el de los proyectos que los sujetos impulsan y confrontan para constituir sus identidades y hacerlas prevalecer socialmente” (Fuentes, 2000, 64).

Desde este tercer ámbito que necesariamente hará referencia a conceptos e instituciones es que se aborda la discusión en este estudio.

Y si el punto de partida es un espacio de interacciones cotidianas situadas, el horizonte de llegada de la reflexión se enmarca en las líneas iniciales de una propuesta para la acción. Una propuesta de educación para los medios como posibilidad de utilizar el poder de nombrarse y crear identidades por parte de los individuos concretos, en este caso, de los maestros.

El investigador mexicano Guillermo Orozco ha sentado en sus propuestas las bases para una comprensión más adecuada del problema de la construcción del conocimiento por parte de las audiencias⁴, y además, ha fundamentado la necesidad de la acción:

⁴ Para algunos el término de audiencia puede resultar ambiguo. Este término hace énfasis en la necesidad de reflexionar la comunicación ya no solo desde su aspecto de producción técnica del mensaje, sino desde la realidad cotidiana donde es interpretada y donde otras realidades influyen en lo que el público hace con este mensaje; los retóricos fueron los primeros en manifestar esta necesidad de conocer al otro para convencer. En la actualidad, y sobre todo en castellano, el término se ha asociado con el marketing. El sociólogo español Javier Callejo distingue cuatro elementos fundamentales para entender este concepto: a) una sociedad de consumidores b) medios de comunicación masivos c) anunciantes interesados en el conocimiento de la proyección de sus inversiones en publicidad y d) investigación empírica (Callejo, 2001, 17); la propuesta teórica de Orozco (2000, 113-128) sobre las múltiples mediaciones que atraviesan a la audiencia matiza mucho mejor este concepto, Thompson (1998a, 62 y sig.) por su parte, sin hablar de audiencias pero sí de

La interrelación fundamental entre conocimiento, discurso y poder se da a través del control. Es en el control donde el poder se hace realidad y donde se muestra la efectividad del discurso y la relevancia de los conocimientos que lo sustentan. Y viceversa, es en la ausencia de control donde se evidencia el fracaso de ciertos discursos y sus representaciones y la falta de poder.

Los medios de comunicación son poderosos no porque sean un poder en sí mismos, un “cuarto poder”, sino porque constituyen un espacio donde se gana, se mantiene o se pierde el poder. Esto debido a que las sociedades de fin de milenio están basadas cada vez más en sistemas de información e imagen, sistemas que a su vez, constituyen mecanismos privilegiados de control. Sistemas educativos que generan sus propias lógicas y códigos, por lo que para usarse de ellos y servirse de ellos es necesario relacionarse con su propio lenguaje, aprendiendo los códigos y las lógicas correspondientes (Orozco, 1996)

Esta apuesta por la educación no ha sido la única forma de estudiar las audiencias. La manera de aproximarse a este concepto ha cambiado con los años y se ha matizado mucho a partir del reconocimiento por parte de la comunidad internacional de las metodologías cualitativas como una posibilidad real de elaborar conocimiento científico, riguroso y válido. Algunas corrientes se han aproximado al fenómeno de la comunicación específicamente desde la audiencia. Otras, desde una visión tradicional, han tomado la audiencia como parte de la aproximación a un fenómeno más general, en el cual el emisor juega un papel protagónico. Algunas más se han enfrentado al fenómeno comunicativo desde el mensaje, desde el texto que en sí mismo tiene una significación que puede ser aprehendida.

El estudio de la audiencia es elemento fundamental de las investigaciones y estudios de comunicación. En distintos países se ha visto que intentar cambiar la manera de producir de los medios, o sus conceptos editoriales, es misión casi imposible, competir contra sus

recepción, caracteriza el proceso como activo, hermenéutico, situacional, rutinario y habilidoso. La noción tradicional de audiencia se ve trastocada a partir de la interacción que se posibilita con medios como Internet y la televisión digital, donde la comunicación es más que una “actualización del sentido unilateralmente generado o difundido” (Fuentes, 2000, 53).

lógicas y su capital no tiene mucho sentido y es muy poco lo que se puede lograr. En cambio, propiciar espacios para que la sociedad toda reflexione sobre su misma recepción y sea capaz de situarse de manera crítica frente a los medios –espacios de educación que permitan crear una recepción consciente– sí es algo posible aunque ha sucedido en ocasiones muy contadas.

El objetivo general de la educación para las audiencias, comenta Carlos Valderrama (2000, xii), es “modificar, a través de un esfuerzo pedagógico, el resultado de la interacción con los medios, de tal manera que el producto de esta experiencia redunde en beneficio de la propia audiencia, permitiéndole ser más crítica y selectiva”. Y en nuestros días, esta experiencia se vuelve una realidad cotidiana. Las personas se pueden definir, cada vez más, desde su ser audiencia.

Esta afirmación de la identidad a partir de la pertenencia a la audiencia resulta fundamental, implica pensar la comunicación desde procesos cotidianos de asignación de sentido (Thompson, 1998a, 62). Ser audiencia, según Orozco (2001, 22-26), implica para los sujetos sociales al menos tres transformaciones:

- La primera es **una nueva estructuración social en el ámbito de lo simbólico**. Ahí donde antes pesaban las divisiones de clase social, etnia, religión y otras, con unas demarcaciones grupales muy definidas, hoy nos encontramos con una especie de des-orden (Martín Barbero y Rey, 1999). Se están rompiendo estas compartimentaciones pues no se ajustan a una realidad sin fronteras definidas. No estoy con esto queriendo afirmar que la tradición que pasa por la religión, las etnias, las clases sociales ya no tienen sentido; al contrario, Thompson (1998a, 237-268) demuestra con precisión cómo esas afirmaciones resultan apresuradas y deben ser matizadas pues hay un *rearraigo* de la tradición, pero estas prácticas tradicionales ya no son nombradas y vividas desde los lenguajes que desde siempre las legitimaron, sino que nos encontramos ante unas tradiciones que se nombran desde procesos de apropiación como audiencias, es decir, a partir del *sensorium* que la televisión –sobre todo, aunque no exclusivamente– moviliza (Martín Barbero, 2001, 27). Las divisiones económico- sociales persisten en medio de estas otras.

- Otra transformación social se encuentra en **el vínculo entre sujetos y su entorno, la participación se traduce y reduce** desde la televisión, la computadora y los chats que cada vez cobran un mayor protagonismo frente a otras formas de interacción; Orozco afirma que “esta mediación invade y erosiona los modos ilustrados, orales y escriturales de percepción, apropiación, producción y circulación de saberes, conocimientos, juicios, opiniones y nociones” (Orozco, 2001, 25). La urbanización de nuestras sociedades nos está llevando a procesos de individualización y aislamiento al interior de las casas. La violencia –especialmente en nuestras sociedades latinoamericanas–, la falta de espacios abiertos recreativos, la ciudad tránsito y lugar de paso llevan a las personas a negar lo que José Manuel Pérez Tornero (2000, 17) denomina la *fisicidad* de la vida, ese “contacto físico que ha dominado la mayor parte de la historia de la humanidad”.

- Una tercera transformación se ubica en **los nuevos límites espacio-temporales donde se dan las relaciones sociales**. La sociedad se apropia de nuevos medios, de nuevas tecnologías, y desde ellas está configurando unos nuevos espacios culturales caracterizados por el rompimiento de la linealidad, la secuencialidad característica de los espacios y tiempos tradicionales. La escuela, la iglesia, los partidos políticos son instituciones que hoy en día se ven en serios aprietos para comunicar efectivamente, o que en muchos casos cuestionan y critican la fugacidad y ambigüedad de las imágenes utilizadas en los medios. A pesar de las críticas, la visualidad conforma hoy día, y cada vez más, el espesor de la cultura social.

Este estudio considera a los maestros salvadoreños como un grupo que, a pesar de estar conformado desde una estructuración institucional de profesión y prácticas sociales específicas, puede ser estudiado como una audiencia que crea su propio discurso a partir de sus consumos –y sus particulares condenas– en las industrias culturales, y desde ahí se sitúa para estructurar su proyecto educativo. Pero para poder entender la naturaleza de lo escolar en nuestros días, en el siguiente apartado abordaré las características de la conformación de la escuela como institución básica del proyecto moderno.

I.2. La ruptura de la hegemonía de la escuela

El más claro desordenamiento que introducen los medios audiovisuales y las tecnologías digitales es des-ubicar y des-centrar el saber de su doble confinamiento en el espacio de la escuela y en el tiempo del aprendizaje escolar. Hoy, una gran parte de los saberes, y quizá los más importantes y socialmente valiosos, no pasan ya por la escuela ni le piden permiso a la escuela para circular por la sociedad (...) La transformación de los modos de estar juntos y los nuevos modos que surgen de comunicar resultan imposibles sin hacer estallar la escuela tal y como la conocemos hoy día.

Jesús Martín Barbero

La institución educativa hoy día se conforma desde una serie de procesos de cambio fundamentales para nuestro tiempo actual: la invención de la imprenta, la ilustración, la instauración del proyecto moderno que arrancó desde la revolución francesa y le apostó a la razón como posibilidad de conocimiento. La confianza ilimitada en el progreso avasallador e ineludible de la historia. La física –que desde Descartes a Newton con sus leyes inmutables nos transfería certezas de un mundo que está determinado– es lineal e irreversible.

Aunque la escuela nació desde la Edad Media, es con la ilustración que adquiere sus características actuales. La estructura contemporánea responde a una visión moderna del mundo. En sus inicios muchas instituciones educativas nacieron a partir de instituciones eclesiales; los sacerdotes y religiosos eran los encargados de la instrucción. Muchas veces este cargo les venía “en virtud de su origen, puesto que ellos poseían los textos sagrados” (Pérez Tornero, 2000, 39), y lo que se quería era justamente que las clases poco privilegiadas aprendieran los rudimentos de la visión de mundo que se quería preservar. El sociólogo francés Pierre Bourdieu insiste en cómo la escuela existe por esta necesidad de contribuir “a reproducir la distribución del capital cultural y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (1997, 108). De acuerdo al esquema de este sociólogo, la escuela es una de las instituciones clave que conformaron tanto el *habitus* como las *prácticas sociales*. Sobre este tema de la escuela como reproductora de un orden simbólico establecido volveré en el capítulo dos al ocuparme de las mediaciones institucionales.

El proyecto moderno institucionalizó una serie de visiones dualistas: razón y emotividad, naturaleza y técnica, arte y ciencia, y por supuesto, el saber experto y el saber profano. Una división maniquea, que ya empezaba a dibujarse claramente desde el Renacimiento. Por un lado, se encontraba la *alta cultura*, la de la clase poderosa, concedora de las artes y –fundamental esto último– amante de la lectura, donde la escuela fue justamente la especialista en esta compleja tarea de enseñar a leer y escribir. Por el otro, la *baja cultura* o cultura popular, que desde una oralidad fugaz y despreciada ha mantenido

vivas las tradiciones, y que estableció sus propias lógicas espacio-temporales que nada tienen que ver con la alta cultura (Martín Barbero, 2001, 16).

Perseguida y condenada, ignorada y despreciada, la oralidad en la que vive esta baja cultura transgrede el orden impuesto, reinterpreta el conocimiento, lo re-crea, le da un sentido nuevo, pero se mantiene siempre marginal, silenciada desde su palabra, sin ninguna institución social que la represente y sin la certeza de perdurar a través del tiempo. En su libro *De los medios a las mediaciones*, Jesús Martín Barbero (1998a) hace un recorrido histórico por los desplazamientos que ha tenido el concepto de cultura, el gran diálogo que durante la Edad Media se dio entre la cultura oral y la escrita, y las implicaciones que inician con el surgimiento de los medios masivos de comunicación⁵.

El sistema social de la modernidad ve en el libro y la cultura escrita una de sus expresiones más sublimes y puras, e intenta constantemente preservarla, defenderla de cualquier provocación. Un anécdota interesante e ilustrativa de este tema es la que narra Francis Mulhern en su recorrido por los estudios culturales británicos, acerca del libro escrito por Richard Hoggart, uno de los teóricos más importantes de la Inglaterra de los años de 1950, inicialmente titulado *Los abusos de la alfabetización* terminó, después de la cuidadosa censura de la imprenta, como *Los usos de la alfabetización*. Mulhern explica:

El trabajo de Richard Hoggart sería llamado los abusos de la alfabetización. El libro, publicado eventualmente en 1957, difería significativamente de su primer diseño. El título fue esquilado de su provocativa primer sílaba en un intento de consentir a un editor temeroso de un aplastante litigio, y por la misma razón Hoggart fue obligado a hacer un pastiche de mucha de su evidencia impresa, más que citarla. Pero el cambio mayor fue estructural. El esquema analítico original suministraba solo la mitad de los usos de la alfabetización, que era su segunda parte. Esta era ahora precedida por un discurso largo e híbrido –parte autobiografía y memoria, parte ficción ejemplar, parte documental social– sobre la vida de la clase trabajadora entre las

⁵ Sobre el surgimiento de los medios masivos y su ubicación en lo social desde una perspectiva sociocultural, el sociólogo John B. Thompson (1998a) hace un extenso recorrido que inicia desde la imprenta; otra aproximación interesante que pone el énfasis en los procesos de mundialización de lo comunicativo es la del belga Armand Mattelart (1996).

guerras que era ofrecida como el contexto necesario para el análisis de la cultura popular en los cincuenta (Mulhern, 2000, 56-57).

Esta contundencia de la cultura escrita se ha visto resquebrajada con la irrupción de lenguajes como el audiovisual en la televisión o el hipertexto de Internet.

Cada vez más, las certezas que la escuela proporcionaba se han venido abajo. En parte debido a lo que Martín Barbero y Rey (2000, 101) denominan los *des-órdenes del saber*. Este des-orden muestra cómo los mapas del saber se han desconfigurado a partir del cuestionamiento de los paradigmas clásicos de la ciencia y han empezado a erosionar la confianza del individuo común en el progreso de la humanidad a partir de las ciencias; la sociedad del riesgo, que tan lúcidamente nos plantea Ulrich Beck⁶ (1998, 25-56), se expande por el globo y se vuelve cada vez más evidente.

El *orden* es una categoría fundamental para la modernidad y sus instituciones, y nuestras sociedades son cada vez más la expresión de la incertidumbre y, en consecuencia, del caos. Y aunque esta incertidumbre deje a los individuos con una sensación de sinsentido, también los lanza hacia la creatividad, les permite inventar otros mundos posibles, otras respuestas, otras estructuras que, aunque no se sepa con certeza si serán una realidad tangible, son riesgos que valen la pena (Wallerstein, 1997).

Me interesa destacar dos retos a partir de esta reflexión; el primero, ¿qué podrá hacer y decir la escuela en este mundo de incertidumbre, cuando durante siglos se ha entrenado para responder al proyecto moderno y dotar a sus estudiantes de certezas? No me refiero aquí a la necesidad de generar nuevas certezas fijas, sino más bien a qué herramientas y estructuras se apuesta y se ofrece a los jóvenes para transitar por este mundo móvil. El segundo, ¿desde qué lenguajes se pueden nombrar, analizar y dar respuesta a las interrogantes actuales?, esto es, desde qué lenguajes hacemos que los sujetos hagan emerger sus capacidades y habilidades para hacerse preguntas y construir sus propias respuestas.

⁶ Una de las tesis principales de Beck es justamente que “en la modernidad avanzada, la producción social de riqueza va acompañada sistemáticamente por la producción social de riesgos” (1998, 25). En su libro hace una distinción de los distintos riesgos que produce la civilización y reflexiona sobre las consecuencias del mismo; de acuerdo al planteamiento de Beck, el famoso atentado a las torres gemelas de Nueva York el 11 de septiembre de 2001, es una consecuencia de esta sociedad del riesgo de la que ni siquiera los países más desarrollados están excluidos .

El lenguaje escrito por el que apostó tanto la escuela, como el proyecto moderno en su totalidad ya no convoca como antes, ya no es capaz de lograr una “escritura de lo real” (Torres, 2001; Reguillo, 2000; Martín Barbero y Rey, 1999; Martín Barbero 2002). De esta crisis de los lenguajes y la ruptura de sus posibilidades me ocuparé en el siguiente apartado. Por ahora me interesa destacar el divorcio entre el discurso que la escuela transmite a los estudiantes, como creadora de capital simbólico y reproductora de un orden social en crisis, y lo que los mismos jóvenes descubren y aprenden en la vida cotidiana. Muchas veces estos discursos son contradictorios y, en muchos casos, es la escuela la que resulta deslegitimada. Su opción moderna por la razón la lleva a sancionar la vida y la realidad cultural, pero no desde la cultura, sino fuera de ella (Jensen, 1995, 57).

Pérez Tornero esboza un esquema para entender la crisis del sistema escolar, cuyos puntos fundamentales me parece que pueden servir como claves en el mapa que intento armar:

1. La escuela ya no es la depositaria privilegiada del saber, o, al menos, no lo es del saber socialmente relevante.
2. Las escuelas tampoco son los ámbitos privilegiados de transmisión de la educación.
3. La escuela es, tal vez, la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura –como lo fue antaño-, pero está quedándose atrás hoy en día en la promoción de la nueva alfabetización de la sociedad informática.
4. Los profesores, en este contexto, ya no son considerados los maestros que atesoraban todas las habilidades y sabidurías, existe ahora un diverso sistema de distribución del saber, los estudiantes disponen de muchas fuentes con las que contrastar.
5. Las escuelas ya no disponen, como antaño, de los únicos instrumentos para la producción y sistematización del saber.
6. La escuela ya no es la fuente de la racionalidad que funda o explica el orden social.
7. La escuela se ha tornado, además, un elemento poco práctico. Conecta difícilmente con la acción social.

8. La escuela está perdiendo el poder que le había conferido el sistema social tradicional. (Torneró, 2000, 45-48).

No hay caminos únicos o recetas desde las cuales afrontar este tiempo nuevo y cambiante. Desde cada contexto específico las escuelas deben ensayar sus propias propuestas desde una diversidad de lenguajes. No se trata de condenar estos desplazamientos e intentar volver hacia atrás, se trata más bien de rescatar lo mejor de la propuesta de la modernidad primera, de encontrar los elementos más significativos que la escuela proporcionó a las generaciones adultas para, desde lo que hemos aprendido, encontrar nuevas formas de institucionalidad que respondan a estas otras prácticas, y encontrar nuevos lenguajes para nombrar la realidad cotidiana. Sobre la ruptura y crisis que desde los lenguajes se vive y manifiesta me ocupó en el tercer apartado de este capítulo.

I.3. Los lenguajes y las narrativas: aproximación a la ruptura

En el ciclo de urgencias en que parece haberse convertido la escena social de fin de siglo hay una constante: la crisis en las formas de relato. Se trata, sobre todo, de la irreductibilidad de la ambigua y compleja vida social a unas formas particulares de relato.

Rossana Reguillo

Un problema fundamental de nuestro tiempo es la imposibilidad de los lenguajes establecidos para poder decir y contar; no es solamente cuestión de códigos, de géneros o de soportes tecnológicos, es una cuestión de la matriz cultural desde la cual se nombra, del poder simbólico que se manifiesta al usar uno u otro lenguaje. Las contradicciones de la modernidad, los omnipresentes medios masivos de comunicación y la irrupción en la vida de los sujetos de las tecnologías de la información han hecho estallar las formas propuestas desde siempre. Esos lenguajes a los que les han apostado la mayoría de las instituciones fundamentales del siglo XX.

El desencuentro de los lenguajes tiene rostros múltiples y su punto de llegada se muestra en los muchos jóvenes que terminan el sistema educativo formal sin capacidad de analizar su vida y de nombrar su sociedad. Por el relato, por sus diversas formas, pasa la identidad, “no hay identidad cultural que no sea nombrada” (Martín Barbero, 2001, 32), y la nueva construcción de la identidad de hoy día se relata desde un lenguaje multimedial, complejo, ambiguo. ¿Qué sucede cuando no tenemos la competencia para articular dicho

relato, cuando nos cambian las herramientas y las lógicas desde las cuales construimos el texto que nos nombra?

Divido este apartado en dos partes. En la primera me acerco al lenguaje como dimensión fundamental de los medios. En la segunda, expondré cómo los distintos lenguajes son, a su vez, constitutivos de culturas diferenciadas en un tiempo en que el poder simbólico ha cobrado protagonismo frente a otros tipos de poder (Thompson, 1998a), y propondré cuatro lenguajes indispensables que deben entrar cada vez más en la discusión, si queremos en verdad formar ciudadanos capaces de decirse y constituir sus identidades acordes con este tiempo.

I.3.1 El lenguaje como dimensión de los medios

Los medios de comunicación llegan a las audiencias desde el lenguaje. Sin embargo, no es esta la única dimensión constitutiva de los media, estos estructuran los mensajes que dirigen a la audiencia desde una cuádruple dimensionalidad: la dimensión impuesta por las características propias del medio; la impuesta por la naturaleza de la institución-empresa, que desde determinadas lógicas sostiene y mantiene el medio al aire; la dimensión de las tecnicidades específicas que condicionan la elaboración, transmisión, recepción del mensaje; y, finalmente, la lingüística, que nos remite a gramáticas determinadas, a códigos particulares con sus propios juegos de significación (Orozco, 2001, 27-37) ⁷.

El lenguaje resulta, en este sentido, un punto fundamental de encuentro-desencuentro entre la sociedad, cuyos discursos se están manejando desde los medios, y la escuela, con sus propios lenguajes, con una *mediación pedagógica* (Prieto Castillo y Gutiérrez, 1991) que debe –o debería– ser construida a partir de las formas propias de comunicar con las que los jóvenes hacen sentido hoy día. El lenguaje es espacio común, fundamento, estructura que permite tanto a los grandes medios, como a los maestros, entrar en relación con los niños y adolescentes. Se educa desde el lenguaje, se transmite en los grandes medios a partir de esta dimensión indispensable en nuestra cotidianidad.

⁷ Orozco hace esta distinción específicamente para la televisión, pero en este planteamiento me parece posible y apropiado generalizar estas dimensiones asignadas al tele-ver, a los otros medios de comunicación, cada uno con sus propias institucionalidades, lenguajes, tecnicidades y características propias del medio.

La nueva figura de razón que se está configurando desde diversas instituciones toma forma en el lenguaje. Su representación tangible que antes se encontraba en el libro y que respondía a una lógica aristotélica, hoy se encuentra en la rapidez y la fragmentación del lenguaje audiovisual televisivo y el lenguaje hipertextual de Internet.

Es desde los lenguajes que es posible aproximarse a este desencuentro entre dos ecosistemas comunicativos (Barbero, 1998b), el utilizado por el discurso televisivo – particularmente la publicidad y los videoclips–, y el impuesto por la escuela, basado en una oralidad que pretende regirse por las lógicas de la palabra escrita. Estos lenguajes son manifestaciones de culturas distintas que están entrando en choque y, si radicalizamos esta afirmación, podemos decir que los lenguajes son e implican culturas distintas.

Siguiendo una extensa tradición de semióticos de la cultura que viene desde el lingüista suizo Ferdinand de Saussure, el filólogo colombiano William Fernando Torres sostiene que, a partir de una aproximación sincrónica, la cultura se puede examinar desde los lenguajes, analizando justamente la cultura oral, escrita, icónica, audiovisual y electrónica/digital (Torres, 2000, 51). En el siguiente apartado profundizaremos más en estas culturas-lenguajes.

El mapa que se ha trazado hasta ahora busca elementos para abordar la pregunta que aún no ha tenido respuesta: *qué tiene que cambiar en el modelo comunicativo-pedagógico de la escuela para que esta sea capaz de decir algo a la sociedad*. Desde dónde vamos a hacer el diálogo que se vuelva un puente dentro de la ruptura.

I.3.2 La multiplicación de los lenguajes-culturas

Vivimos atropellados por una incesante proliferación de tecnologías, imágenes, músicas e informaciones que nos trastocan los espacios, los tiempos y los cuerpos que habitamos; que transforman las miradas y las lógicas con que construimos sentido y que, además, hacen estallar los lenguajes en los que nos pensamos y expresamos. Ahora la realidad se confunde con la ficción, lo trivial con lo trascendente, el adentro es el afuera. Entre estas mareas, huracanes, terremotos ¿cómo saber quiénes somos? ¿para dónde ir?

William Fernando Torres

Nunca la cultura ha sido un proceso simple. Sin embargo, en la antigüedad, los procesos de producción, transmisión y recepción simbólicas se encontraban delimitados en un tiempo y un espacio. Desde la llegada del primer medio de comunicación –la imprenta– la posibilidad de comunicarnos con personas que se encuentran en otro tiempo y en otro espacio ha complejizado nuestra realidad cultural (Thompson, 1998a, 69-160); con cada

medio han surgido nuevos lenguajes que a su vez se están convirtiendo en códigos de expresión de culturas diferenciadas. Retomo aquí cuatro de los lenguajes mencionados en el apartado anterior y divido la reflexión de este apartado en cuatro conceptualizaciones fundamentales. La primera, algunos elementos para aproximarse a la oralidad, no sólo como forma de comunicación y expresión, sino como escenario de creación e intercambio de sentidos. La segunda retomará la escritura como la forma protagónica que la escuela, como institución del conocimiento, ha legitimado, muchas veces en menoscabo de las otras formas de conocimiento. La tercera sistematizará algunas opiniones sobre lo audiovisual desde el punto de vista educativo; y la cuarta incursionará en el hipertexto como una estructura nueva espacio-temporal que apunta hacia nuevas formas de acceso al conocimiento y que en mucho está reubicando los otros lenguajes. Cada uno de estos apartados puede dar lugar a una investigación completa, no se pretende hacer un recuento exhaustivo ni agotar la reflexión, sino señalar aquellos elementos que posteriormente contribuirán a precisar la aproximación a las prácticas de los maestros salvadoreños.

Hablar - escuchar

El elemento no sólo humanista sino humanizador por excelencia de la transmisión cultural no es el texto, ni la imagen, ni el sonido sino la palabra viva, es decir, el verbo encarnado, hecho hombre (y más frecuentemente mujer), el semejante que se ofrece cuerpo a cuerpo a la devoradora curiosidad juvenil en busca de un alma.

Fernando Savater

La palabra hablada suele ser uno de los primeros contactos que el ser humano tiene con el mundo. Daniel Prieto Castillo (1990; 1993, 49) lo dice con un sentido preciso: *emergemos al ser por el lenguaje (...) son las palabras las que nos abren al mundo y al otro, ese horizonte de posibilidad*. Son pues, dos momentos. La palabra que nombra el mundo y lo clasifica (Foucault, 1968), y que desde ahí le asigna un sentido. La palabra que, una vez que el mundo se ha “asentado” en su lugar nos permite ir a los otros, establecer relaciones, y por supuesto, tal y como nos mostrarán los sociólogos, indicar cuál es nuestra posición dentro de la simbología del poder social (Thompson, 1998a; Bourdieu, 1999).

La civilización occidental está basada en la palabra hablada. La religión judeo-cristiana inicia su tradición contando cómo Dios, en el libro del Génesis, nombra las cosas y con ello establece un orden dentro del caos. La vida nace cuando es convocada por la palabra que la llama (Paglia y Postman, 1993, 18).

La América Latina, mestiza e híbrida, está particularmente marcada por la palabra oral. Las influencias indígenas y africanas mantienen viva una tradición ancestral. Cuando se cuentan, las historias suceden y la realidad cotidiana se ordena y cobra sentido nuevo. Hoy en día, cualquier organismo que trabaja en la prevención de desastres sabe, por ejemplo, que uno de los métodos más seguros para que el mensaje llegue y se entienda es la discusión cara a cara. El filósofo Fernando Savater (2001), en esta misma línea, le apuesta al maestro que se enfrenta cara a cara con los alumnos como la posibilidad real de crear un proceso significativo de aprendizaje.

Con la radio y la televisión lo oral perdió su exigencia de compartir un mismo espacio para que se diera la comunicación; incluso antes, con la aparición del teléfono, ya no era necesaria la cercanía física. Muchas veces se piensa que la oralidad puede llegar a ser sustituida y sin embargo siempre se mantiene. Cuando nació la televisión, hija de una nueva oralidad, mucho más mediada por lo tecnológico, se pronosticó la muerte de la radio. Y sin embargo, esta ha mantenido su espacio propio. La agilidad e inmediatez que la caracterizan, la flexibilidad para adaptarse a distintas circunstancias mantienen este medio de comunicación como espacio de intercambio y encuentro. Si podemos hablar de radios participativas y alternativas, muy pocos ejemplos podemos encontrar de canales de televisión donde la audiencia tiene una posibilidad real no solo de opinar, sino de decidir en la programación y el contenido de los mensajes desde sus propios intereses.

La escuela en América Latina parece partir de estos hechos, respetar e incluso propiciar las oralidades. Sin embargo, si se afina un poco la mirada, se descubrirá que la postura de la escuela suele ser más bien de desconfianza y recelo frente a las posibilidades de la expresión oral que son múltiples. En nuestros países lo oral es muchas veces sinónimo de analfabetismo, y en este sentido se condena y se encasilla la oralidad para que siga la lógica de la palabra escrita. Sólo así es respetada. Lo oral es sinónimo del vulgo, del pueblo ignorante y supersticioso. Lo oral es equivalente, en este orden, a los espacios de encuentro creados y defendidos por el pueblo: *la plaza y el carnaval* (Martín Barbero, 1998a, 87), donde se transgreden las normas tradicionales de expresión y creación de sentidos. Donde la risa desmitifica y traspasa las fronteras y los órdenes establecidos por la razón ilustrada. La novela de Umberto Eco *El nombre de la rosa* (1988) sigue siendo una de las mejores

muestras de este discurso de la Iglesia, la razón oficial, que considera la risa peligrosa para su propio poder simbólico, al menos en el siglo XIV.

De esta visión histórica, resulta que hoy día quien habla bien no es quien explota las posibilidades del lenguaje oral y dibuja sus historias con los gestos y el tono, con la proxemia y los silencios, no. Quien habla bien es aquel medido personaje que reduce la oralidad a la lógica de lo escrito. Quien no se repite. Quien ordena sus ideas de forma lineal y secuencial. Quien para ilustrar sus ideas se apoya citando libros, textos escritos⁸. Al resto de las personas les corresponde escuchar simplemente.

Escribir – leer

El milenio que está por terminar vio nacer y expandirse las lenguas modernas de Occidente y las literaturas que han explorado las posibilidades expresivas, cognoscitivas e imaginativas de esas lenguas. Ha sido también el milenio del libro; ha visto cómo el objeto libro adquirió la forma que nos es familiar... Mi fe en el futuro de la literatura consiste en saber que hay cosas que solo la literatura, con sus medios específicos, puede dar.

Ítalo Calvino

Los estudiosos están de acuerdo en que el lenguaje escrito se encuentra a la base de la civilización moderna. La invención del alfabeto, de la imprenta, de la máquina de escribir y de la computadora han convertido a la escritura en la gramática del conocimiento por excelencia. De hecho, la cultura dominante ha recurrido durante siglos a esta cultura escrita para afianzar sus representaciones y consolidar su poder (Torres, 2001, 54).

Para los ilustrados modernos, el lenguaje escrito es la expresión de la civilización y la razón. Su capacidad de simbolizar a través de representaciones abstractas permite al hombre un desarrollo de la inteligencia muy superior al del lenguaje icónico, la imagen o el lenguaje oral (Sartori, 1998; Chartier, 2000; Simone, 2001). La historia de los medios masivos de comunicación que dan acceso a algunas personas a la información y que privilegia ciertos usos y circulaciones de los acontecimientos se inicia con la imprenta (Thompson, 1998a). Durante la Edad Media se constituye lo popular-oral como un espacio separado, capaz de corromper el espacio de lo sagrado que se simboliza en las escrituras (Martín Barbero, 1998; Chartier, 2000).

⁸ Aunque el término *texto escrito* pudiera parecer una tautología, me refiero a la concepción recogida por Cassany (1994) donde el concepto de texto abarca lo oral, lo escrito y todo aquello que es capaz de comunicar

Se inaugura una división entre el tiempo de la cultura ilustrada y sabia, representada por los monjes y cuyo instrumento fundamental de transmisión de saber y conocimiento era la palabra escrita, y la cultura popular, del pueblo, cuya posibilidad para mantener vivos los mitos que le daban sentido y unidad a la realidad se encontraban en la multiplicidad de significaciones de la palabra hablada.

No me interesa en este apartado profundizar en algo que ya ha sido analizado y discutido por muchos teóricos, y que aún continúa como tema inconcluso sobre la mesa. Sí me interesa recalcar que la palabra escrita materializada en el libro ha sido la mediadora por excelencia de los procesos de conocimiento que se dieron –y se dan aún– en el período moderno.

La escuela, hija del enciclopedismo y la ilustración, no concibe la enseñanza sin el libro, y como ya mencioné anteriormente, concibe su labor desde el inicio como la educación en la lectoescritura (Pérez Tornero, 2000, 45-48). Y esto ha tenido sus consecuencias. La escritura obliga a una secuencialidad mayor. Una palabra detrás de la otra, una página primero y otra después (Simonne, 2001).

Chartier hace un análisis de cómo la misma iconografía de los siglos XVI al XIX muestra una serie de conductas legítimas y apropiadas para establecer una relación con los libros. Espacios cerrados, sentido ceremonial y muchas veces privado “pertenece al mundo de las normas. Sólo aparece en los retratos de la burguesía y no en las pinturas que revolucionan los códigos estéticos” (2000, 56); poco a poco, la lectura se convierte en una actividad social, pero siempre legitimada desde un orden sacro, se vuelve un acto social pero remitida a la biblioteca y la escuela, los grandes templos del culto al código escrito.

En la cultura escrita hay un orden lineal, preestablecido, conservador. Nunca se presentan todos los signos al mismo tiempo, como en la imagen fija o audiovisual. Espacios y momentos delimitados. Fronteras demarcadas: hay un tiempo para todo; como en la escuela. Momentos para divertirse –incluso banalmente–, y momentos serios para aprender y descubrir. Otro maniqueísmo más, la diversión, el juego no entran en los procesos de aprendizaje.

un mensaje estructurado. Ya los culturólogos han concebido también a la cultura como un *texto* al que es posible desentrañar.

Termino este apartado con una pregunta necesaria: ¿quiénes son las audiencias que, en América Latina, tienen la posibilidad de acceder al lenguaje escrito desde los libros y otras publicaciones impresas? Los porcentajes de analfabetismo continúan altos; el poder adquisitivo, si acaso aumenta algunos años, se suele utilizar en otras inversiones y, los maestros particularmente, tienen un ingreso económico que no les permite invertir en materiales impresos que garanticen la rigurosidad académica. ¿Qué posibilidad tiene el texto escrito de decir algo a la gran mayoría de la sociedad?

Y una consideración más para problematizar el tema, ¿quiénes son las personas que tienen acceso a escribir y expresarse a través de estos medios? Si bien algunos leen, son poquísimos los que escriben. La cultura escrita es simbólicamente excluyente. Si buscamos entre los escritores y productores de mensajes escritos a maestros se verá que son muy pocos, y que hay un largo camino que le falta por recorrer a la escuela si realmente quiere asumir con coherencia su opción por la expresión escrita y la lectura comprensiva.

Telehablar –telever

*Hay quien no puede entender cómo los que nacimos después de la Segunda Guerra Mundial podemos leer un libro y ver televisión al mismo tiempo. Pero **podemos**. Cuando escribí mi libro, usaba audífonos y escuchaba rock o a Puccini y Brahms. Las telenovelas –sin sonido– parpadeaban en mi televisión. Al mismo tiempo hablaba por teléfono... Creo que coincidimos en que nuestro sistema educativo contemporáneo no toma en cuenta esto.*

Camille Paglia

La televisión fue creada entre 1900 y 1930, a mediados del siglo se lanzó al mercado y se arraigó poco a poco en el mundo entero. Con la televisión nacieron las audiencias. Las primeras generaciones que se reconocen vinculadas a la *televidencia* (Orozco, 2001, 19-37) surgieron en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, mientras que en América Latina, muchas regiones lograron el acceso a esta mediación en los años de 1970. La televisión constituyó un momento de quiebre en los procesos de aprendizaje y de socialización de las nuevas generaciones. La “caja mágica” se volvió espacio de encuentro y aprendizaje, incluso los rituales políticos se vieron modificados por una cultura nueva cuyas características hicieron indispensable la espectacularización de los hechos, la explotación de los sentidos, la fragmentación y reducción de los discursos.

Varios autores han analizado los distintos aspectos del lenguaje televisivo (Orozco, 1991, 1994, 1996, 2001; Jensen, 1995; Prieto Castillo, 1999; Rey y Marín Barbero, 1999;

Fuenzalida, 1999 y otros) y muchos intelectuales se han pronunciado en contra de esta amenaza a la cultura que nos vuelve a todos tontos y acríticos (Sartori, 1999; Schiller, 1993; Postman, 1991; Simone, 2001; y otros), sin tomar en cuenta, con Gramsci, que la hegemonía nunca se da sin la complicidad del dominado.

Dentro de esta multiplicidad de voces que condenan se encuentra, en la gran mayoría de los casos, la escuela. Una escuela que teme cada vez más. Que se encuentra desplazada de su papel protagónico en el aprendizaje; que descubre cómo el saber de los maestros puede ser cuestionado tanto en su forma como en su contenido gracias a los nuevos conocimientos que se aprenden desde la televisión. Ante esta amenaza, se retrocede y se condena, o se encasilla al lenguaje audiovisual a usos de ilustración y resumen del texto escrito.

El lenguaje televisivo es múltiple, lleno de posibilidades que hacen estallar el discurso secuencial del texto escrito. Es un lenguaje “en movimiento, sedimentado en terceros lenguajes como el musical, oral y escrito. Su gramática, sin embargo, no es la suma de cada uno de los lenguajes que aglutina, se rige por la lógica del relato y privilegia la yuxtaposición, el collage, el mosaico” (Orozco, 2001, 28); el lenguaje televisivo es una “segunda oralidad masiva, que reintroduce la fiesta popular virtual” en la vida cotidiana de la sociedad (Valerio Fuenzalida, comunicación personal, 4 de diciembre de 2002). Semejante codificación, tan llena de efectos especiales que parecen envolver al televidente es tolerada por la escuela únicamente cuando sirve como ilustración y ampliación de aquello que se encuentra en los libros.

Hiperescribir-hiperleer

Los objetos de estudio que es necesario reformular no son sólo los productos tecnológicos nuevos como tales, o las tecnologías como lógicas de uso de determinados recursos (en este caso los informáticos), independientemente de que se les considere “nuevas” o no. Se trata de algo mucho más amplio y profundo: los cambios inducidos en las relaciones socioculturales entre sujetos y sistemas en la organización de la vida cotidiana y de sus representaciones cognitivas, en la distribución de las posiciones de poder y del control de los espacios y los tiempos en que se sitúa toda actividad humana.

Raúl Fuentes Navarro

Aunque la tecnología ha estado presente en el desarrollo de la humanidad desde tiempos inmemoriales, la invención del chip y la computadora primero y la difusión al público de Internet como la red más grande de intercambio de información han posibilitado un nuevo

entorno en el ámbito de las comunicaciones. ¿Estamos transitando a un tiempo nuevo, a la sociedad de la información que Castells (1999; 2001) menciona en sus estudios?

Lo primero que me interesa anotar es que las redes informáticas que Internet implica “no son solo una innovación tecnológica, sino son productoras y distribuidoras de códigos culturales” (Sagástegui, 2001, 1) y es en esa medida que me ocupo de Internet como un lenguaje particular.

En América Latina, Internet se posiciona a pasos agigantados. Incluso con el problema del acceso y la marginación a la tecnología. En El Salvador, en el año 2000, había ya 19 computadoras por cada mil habitantes y 50,000 usuarios de Internet en un país de seis millones de habitantes (Banco Mundial, 2000) y las cifras siguen en aumento.

La marginalidad, de hecho, no es exclusiva de este lenguaje-cultura. Tanto lo audiovisual como lo escrito se basan en procesos culturales que implican y ponen de manifiesto procesos de dominación simbólica. No solo por el acceso, sino sobre todo por la producción. Hay televisores en muchos lugares, sin embargo, en América Latina son pocas las televisoras nacionales, y menos aún las locales que producen sus propios mensajes para las audiencias. La mayoría de los programas y el entretenimiento audiovisual proviene “enlatado” de Estados Unidos y Europa. Esta cifra aumenta cada vez más con la incorporación de la televisión por cable, satélite o digital.

Y sin embargo, a pesar de que la exclusión a la web es todavía mucha en nuestros países, no por eso se debe dejar fuera en las reflexiones sobre lenguajes y educación. El investigador danés Klaus Bruhn Jensen en su texto *Modelos comunicantes: la importancia de los modelos para la investigación sobre los mundos de Internet* (2002) explora en este sentido tres tipos de interactividades que se vuelven posibles a partir de la relación con la computadora e Internet. Primero está una relación más instrumental, de herramienta, que se establece entre el usuario y el medio, y desde la cual se puede ver cómo la computadora está dotada de una mayor flexibilidad y posibilidad múltiples que pueden ser redirigidas en las interacciones por ejemplo de juegos computacionales o ficciones interactivas, esta interactividad es denominada como *selectividad*.

Una segunda interactividad posible es la que relaciona este medio con la estructura social, “con las computadoras e Internet aparentemente ha llegado una conciencia incrementada de que los medios interactúan no sólo con las instituciones de la democracia

política, sino con toda la configuración humano-máquina-sociedad. En consecuencia, la comprensión metafórica de la *sociedad como sistema de comunicación* se ha convertido en una comprensión más literal bajo la etiqueta de sociedad de *la información o sociedad red*⁹ (Jensen, 2002, 13); la sociedad interactúa con la computadora e Internet al menos desde cuatro modos de comunicación: la conversación, establecida desde chats y otros programas, que correspondía a medios como el teléfono; la alocución o “casi interacción mediática” (Thompson, 1998a) como se establecía desde los medios masivos tradicionales; la consulta, tanto de bases de datos como de juegos en líneas; y el registro, que implica la documentación de textos y trayectorias desde los usuarios y que genera muchas dudas y polémicas sobre la seguridad, confiabilidad, usos y abusos de la información que circula.

Una tercera forma de interactividad que es posible es la que se da entre el usuario de los medios con otros individuos y en este sentido con un orden social mucho más amplio.

Me interesa anotar varios elementos, el primero es que la computadora e Internet brindan posibilidades de expresión nuevas. Por primera vez, un texto que puede ser abordado en tres dimensiones: a lo ancho el texto se desplaza como cualquier texto escrito, se lee de izquierda a derecha; a lo largo igual, de arriba hacia abajo; además, y aquí radica su distinción, el hipertexto tiene un espesor distinto, una profundidad que puede recorrerse y combinarse con el arriba-abajo, izquierda-derecha hasta conseguir múltiples y personales maneras de llegar a la totalidad del conocimiento. Se sabe de dónde se parte, se entra a una página web particular, pero nunca se sabe a dónde se va a terminar, y los itinerarios y puntos de llegada se multiplican casi tanto o más que el número de usuarios (Martín Barbero, 2002).

Esta multiplicación de caminos posibles para llegar a la información es un rompimiento completo de la linealidad de los programas de estudio escolares, donde hay un camino único, un recorrido correcto para llegar al conocimiento. En el hipertexto no es una sola la historia que pueda ser contada.

Otro elemento fundamental es el papel que juega Internet como un medio a partir del cual se logra el reconocimiento social⁹ explotando las características técnicas que de

⁹ Los estudios hechos por varios investigadores en relación con movimientos sociales que logran su visibilidad a partir de Internet se multiplican a cada momento.

otros soportes: audio, vídeo, imagen y texto. Desde estos soportes Internet permite el acceso a una información en tiempo real (Sagástegui, 2001, 3)

¿Hasta qué punto los maestros y el resto de los actores del proceso educativo toman en cuenta estos *hipercambios*, los asumen y los explotan, o hasta dónde lo único que hacen es reducir el hipertexto a un texto escrito pero montado desde una computadora? ¿Qué habilidades son necesarias en las nuevas generaciones para que sean capaces de navegar por el ciberespacio y desde ahí crear sus propios itinerarios de conocimiento? ¿En qué medida la escuela será capaz de asumir estos nuevos lenguajes para decir algo a las sociedades en las que se encuentran?

La discusión sobre el tema es todavía una novedad. Jensen (2002) ha presentado un recorrido por una serie de modelos, metáforas y conceptos teóricos que pueden alimentar la investigación de lo que hoy se conoce como Internet, y sostiene, desde una doble hermenéutica giddensiana, que el problema que se debe discutir es justamente cómo se relaciona el conocimiento con la acción. Jensen sostiene que Internet “es un medio que ha habilitado la acción humana en una escala global, sin precedentes” (2002, 27).

Más allá de los muchos elementos que desde Internet se juegan y configuran me interesa destacar este papel de des-centramiento que significa la irrupción de este medio-lenguaje en el espacio educativo. Internet implica una ruptura de la linealidad, pero además, marca –al menos en el momento actual– una ruptura generacional (Mead, 2002) donde los jóvenes no aprenden este lenguaje de sus maestros, sino de sus pares y donde son los jóvenes quienes enseñan a los adultos cómo “navegar por la red”.

Estos cuatro lenguajes-culturas se encuentran en la base del estudio y la propuesta que quiero plantear. Ningún proyecto educativo puede pretender reducir el conocimiento y las posibilidades de expresión a los lenguajes oral y escrito. Son todos estos lenguajes-culturas, e incluso otros más que no he tratado en este apartado, los que circulan en la sociedad y es por ellos que pasan las identidades y la cotidianidad de los individuos. El divorcio de la escuela y la sociedad, la ruptura que ya he mencionado anteriormente, se vuelve desde esta perspectiva mucho más evidente. En el siguiente capítulo me detendré a analizar esta ruptura en un tiempo espacio concreto para, a partir de ello, exponer la metodología seguida y los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

II. EL SALVADOR: CULTURAS, LENGUAJES Y EDUCACIÓN

“La inmensa arquitectura de esta ciudad ideal permanece inmóvil. No hay historia en ella. El tiempo del mundo y el tiempo histórico se encuentran en ella, pero encerrados”.

Fernand Braudel

“Pero el cambio verdadero, el cambio fundamental, el cambio estructural, sí ocurre. El TiempoEspacio estructural tiene que ver con los sistemas sociales geohistóricos reales”

I. Wallerstein

Desde una perspectiva sociocultural y semiótica, la cultura es un texto capaz de ser desentrañado (Geertz, 1987; Mulhern, 2000). Esta consideración está a la base de mi interpretación de un texto social específico al que me aproximó: el discurso de los maestros y los lenguajes que desde la institución escolar se encuentran en una crisis de reacomodo.

La cultura, en su sentido antropológico más amplio, lo abarca todo. Comprende tanto la técnica como los procesos de creación de sentido en sociedades que se desarrollan en un tiempo y un espacio determinados.

Si bien este estudio parte de una reflexión sobre la crisis en las instituciones y los lenguajes, encuentra su anclaje concreto en una realidad situada, latinoamericana, salvadoreña, y más precisamente, de la capital de este país, San Salvador. En este capítulo voy a ilustrar algunos aspectos de un *nosotros* (Benveniste, 1995) que se conforma desde múltiples niveles del TiempoEspacio.

Muy poco se ha trabajado sobre aquello que constituye “lo salvadoreño”¹. Me aproximó al imaginario del maestro salvadoreño, y del ciudadano capitalino en general, desde tres frentes que de alguna manera lo constituyen o lo han constituido. Primero, desde una concepción de Estado que nace desde la modernidad y que, en mucho, se ha venido abajo (Norbert Lechner, comunicación personal, 6 de septiembre de 2002) pues ya no se encuentra anclado en la cotidianidad y ha perdido su capacidad de expresar un discurso desde la totalidad; las políticas sociales, en buena medida privatizadas, no logran llenarse de sentido. Por otro lado este imaginario está también constituido por lo nacional, sin embargo, como ya he afirmado, lo nacional no es en El Salvador algo verosímil. Y finalmente, este imaginario encuentra su referente concreto en la ciudad como un espacio

¹ Una investigación que merece la pena destacar en relación con la identidad es la realizada por el antropólogo Carlos Lara Martínez (1999), en tres escuelas públicas y tres privadas de la zona central de San Salvador. Uno de los datos que aporta es que los maestros salvadoreños se sitúan frente a la identidad cultural con una visión folklórica y negativa.

más cercano, que nos permite aproximarnos a ese ser con una identidad “móvil” y fotografiarlo por un instante, aunque sepamos siempre que cambia constantemente de posición y de gestos.

¿Por qué “lo salvadoreño” desborda o más bien no está contenido en lo nacional? Desde los primeros movimientos independentistas, en 1811, y la primera proclamación de independencia en 1821, el proyecto de un grupo –en este caso los criollos– se ha impuesto sobre los intereses de las mayorías y ha propiciado localismos que se oponen a una visión más unitaria de la identidad (Marroquín, 2000).

La nación, como espacio moderno constitutivo de la identidad, se encuentra en crisis (Jesús Martín Barbero, comunicación personal, 23 de febrero de 2001; Norbert Lechner, comunicación personal, 6 de septiembre de 2002) y, como ya he mencionado, es la ciudad la que surge en esta tardomodernidad como categoría desde la cual es posible aproximarse a la realidad de los individuos. En El Salvador, la crisis de los lenguajes tiene matices particulares, rasgos propios. La escuela como institución, y los maestros como actores-mediadores, se enfrentan a esta realidad a partir de estrategias locales y cotidianas.

El maestro es, ante todo eso, educador, y su discurso se ve mediado y, a veces, prefigurado por esa identidad profesional con todo un proyecto ilustrado y modernizador detrás. Pero también el maestro es ciudadano, y vive y configura su discurso junto a todos los demás actores de lo social, la violencia y los miedos, las ilusiones y las esperanzas, las frustraciones y los sinsentidos que el resto experimenta.

En este capítulo haré una aproximación general a este TiempoEspacio² de la capital salvadoreña, e ilustraré la ruptura que hay entre el lenguaje-cultura de la escuela-institución y el de la sociedad en general. Ya en el primer capítulo he situado de una manera general este punto de la crisis: las instituciones desde las cuales se desarrollan los procesos educativos están muy lejos de las industrias de los medios de comunicación en las que la sociedad se reconoce y se nombra.

² Retomo esta concepción del planteamiento del sociólogo I. Wallerstein (1991, 153) que sostiene que las categorías desde las cuales analizamos la realidad son siempre culturalmente aprendidas, y de las más difíciles de cuestionar justamente son las nociones de tiempo y espacio; afirma que “el tiempo y el espacio no son dos categorías separadas, sino una sola: lo que yo denomino TiempoEspacio (...) se trata de cómo conceptualizamos y por tanto cómo medimos el espacio estructural”.

Para este análisis utilizaré la propuesta del danés Klaus Bruhn Jensen (1995, 55-73) sobre los distintos tiempos de la cultura. Jensen parte de una visión histórica. Nuestras sociedades han definido cultura de formas muy diversas. En un primer momento, su acepción más etimológica, que se deriva del latín *colere*, cultivar, y que en un principio se refirió a la forma de cultivar la tierra y posteriormente, ya sea con una concepción más bien religiosa, como “el cultivo de Dios por parte del espíritu humano”, o una más secular como un “cultivo de lo bello y estéticamente hermoso”. Una segunda acepción de la cultura la limita, de forma más específica, a los productos realizados por el espíritu humano.

Jensen sugiere la concepción de *time-in culture* y *time-out culture* –una dualidad sumamente sugerente, aunque dualidad al fin– para pensar los medios de comunicación y los procesos de recepción, desde la semiótica de la cultura. Jensen retoma esta metáfora del lenguaje deportivo, donde el entrenador puede pedir un *time-out*, y delimitar un tiempo que está a la vez dentro del partido, pero fuera de las acciones concebidas como parte del juego. En la cultura, el *time-out* aparece, entonces, como un tiempo que suspende la actividad cotidiana pero que se sitúa desde lo cotidiano y “explicita una agenda cuyo objetivo es la reflexión y, en ocasiones, la contemplación del papel de cada quién desde una perspectiva social, existencial y, a veces, religiosa” (Jensen, 1995, 57).

Para complementar esta concepción del *tiempo* en la cultura, me apoyaré de las categorías del tiempo social que Wallerstein (1991, 149-163) retoma de Fernand Braudel. Este historiador sostiene que el tiempo, como formación histórica, se puede entender desde tres categorías de acuerdo a la longitud del lapso y su objeto de medición: el tiempo de corto plazo, que es la historia de los acontecimientos, es un tiempo episódico (*l'histoire événementielle*); el tiempo de mediano plazo, que el mismo Wallerstein explica cómo una historia cíclica, en el sentido de repetición de ciertos patrones básicos que se dan en cada sociedad, es un tiempo coyuntural (*l'histoire conjoncturelle*); el tiempo de larga duración, que puede entenderse como un tiempo estructural, con el cuidado de recordar que las estructuras son también parte de un proceso histórico (*l'histoire structurelle*). En este tiempo está situada la cultura y la identidad que, desde ella, construyen los individuos (Braudel, 1983). Wallerstein hace notar que aquí el historiador añade una cuarta categoría, el tiempo muy largo que “si existe no puede ser más que el tiempo de los sabios” (Braudel en Wallerstein, 1991, 151) y se identifica con el de las estructuras de Lévi-Strauss.

El tiempo es pues una categoría social, construida, que el historiador decide a partir de marcar una serie de acontecimientos, puede ser de corta o larga duración, y este tiempo específico al que me refiero en el presente capítulo, no puede entenderse separado del espacio en el que transcurre. En este sentido, no estoy tratando de establecer categorías fijas e inmóviles desde las cuales se debe pensar la cultura, sino más bien de aproximarme a una realidad compleja desde unos parámetros que, si bien representan el peligro de simplificar la relación entre actores y contexto, sirven, usados con cautela, para nombrar justamente la complejidad y fotografiarla por un instante.

Divido mi reflexión en tres partes. En la primera, haré una aproximación al *time-in culture* en la capital salvadoreña, un tiempo coyuntural, cotidiano, donde la identidad es móvil y cambiante, pero donde pequeñas características y experiencias convocan o moldean una identidad al menos provisoria, por un lado ciertas características del TiempoEspacio y, por otro, el uso de unos lenguajes particulares.

Esta aproximación me permitirá dibujar el desencuentro con el *time-out culture* de la escuela de San Salvador, que será el segundo apartado de este capítulo, un tiempo que en la institución se concibe estructural y prefigura la acción y el *time-in*, que anclado en una tradición que no entiende de arraigos desde nuevos lenguajes e interacciones (Thompson, 1998a, 237-268) se vuelve incapaz de conectar con las prácticas sociales de la actualidad.

En la última parte realizaré una aproximación inicial a los maestros, como sujetos-ciudadanos que, al moverse en el tiempo coyuntural, pero haberse apropiado del discurso institucional-estructural, pueden ser capaces de proponer reencuentros. Estas propuestas me dan la base para el análisis y la discusión que desarrollo en los capítulos siguientes.

II.1. Time-in culture: la realidad cotidiana en San Salvador

Jensen entiende el *time-in culture* como un aspecto de la significación continuo y constitutivo de prácticas sociales cotidianas (Jensen, 1995, 57), según la terminología de la teoría de la estructuración de Giddens (1995) el *time-in* es el medio que representa e incorpora agencia y estructura dentro de un contexto de acción. El *time-in* suele configurar

la acción social y en este sentido es parte de lo que para Braudel y Wallerstein es el tiempo de corta duración, el tiempo de la coyuntura donde las identidades se nombran.

Es en la vida cotidiana donde el salvadoreño se dice y se nombra. Encuentra, aprende, transmite y recrea significados. Divido la aproximación al *time-in* en dos momentos: por un lado el TiempoEspacio donde presento una visión más general de la cultura cotidiana en San Salvador, y por el otro los lenguajes, donde me ocupo directamente de los espacios y mediaciones desde los cuales el significado se produce y negocia, los medios de comunicación y otras formas cotidianas de comunicación que, al configurar y nombrar la identidad del ciudadano, juegan en este apartado un papel fundamental.

II.1.1 El TiempoEspacio

Ya he mencionado anteriormente que con un territorio de apenas 21,000 kms² El Salvador ha intentado construir una identidad nacional desde tiempos históricos. El 1 de julio del año de 1823, después de una primera declaración de independencia de España y con un intento de anexión al imperio Mexicano, los representantes centroamericanos, reunidos en asamblea, proclaman su independencia de España y de cualquier otro gobierno. La declaración previa, de 1821, se dio en un intento por proteger los intereses criollos y de una manera demasiado problemática como para cohesionar los deseos de los múltiples grupos que se albergaban en su territorio (Marroquín, 2000).

Este minúsculo *espacio habitado* (Heiddegger, 1997) se ha constituido más desde el tiempo coyuntural y mucho menos desde el tiempo estructural. En este sentido me aproximo a una identidad completamente móvil, con anclajes que perduran a través del tiempo pero que no tienen carácter de permanencia, lo que en este momento se vive como nuclear de “la salvadoreñidad” en unos años más puede haberse convertido en un factor periférico.

El TiempoEspacio salvadoreño se ha visto una y otra vez reinventado, una y otra vez nombrado de nuevo por múltiples razones. Menciono algunos de los principales procesos que permiten enmarcar este TiempoEspacio, sin pretender hacer un estudio exhaustivo.

¿Qué procesos del tiempo coyuntural y del tiempo cíclico son fundamentales para seguirle la pista a la identidad de los salvadoreños? De acuerdo al analista Luis González (comunicación personal, 11 de febrero de 2003), lo central es una desarticulación formal de los procesos de economía. Principalmente una crisis de la agricultura, que por mucho tiempo ha sido la base productiva en el país. Otros acontecimientos como las remesas producto de la migración, la dolarización y los tratados de libre comercio están reestructurando, en mucho, la realidad económica y obligan al salvadoreño a pensarse en claves distintas.

Además de lo mencionado, me interesa aproximarme brevemente a otros elementos que están afectando la configuración de lo salvadoreño y del imaginario de los maestros como ciudadanos en la capital del país.

En primer lugar está el factor *medioambiental*. Por primera vez en la historia de San Salvador los capitalinos están tomando conciencia de este problema como algo que no es natural y que exige de la participación de todos. La escasez de agua, los desastres climatológicos y geológicos³ que desde siempre han afectado la geografía hoy cobran una perspectiva nueva. Los problemas del medio ambiente no solo han afectado la organización de la infraestructura del país, sino las matrices culturales identitarias de los salvadoreños. Los proyectos de desarrollo y planes de reconstrucción que los sucesivos gobiernos han llevado a cabo no han tomado en cuenta, en la gran mayoría de los casos, la configuración de lo urbano; e impulsan modernizaciones apresuradas que muchas veces han destruido anclajes espaciales-históricos de las personas (Nuñez, 1996; Zschaebotz, 1999; Lungo, 2000).

Un segundo factor que me interesa mencionar tiene que ver con la *migración acelerada*. No es solo que los anclajes espaciales de la capital del país sean particularmente pasajeros. El crecimiento de San Salvador y las crisis sucesivas han posibilitado e incrementado esta movilización constante que el país experimenta, tanto del campo a la ciudad, como del país hacia otras naciones. La urbanización de lo rural, que el analista y sociólogo Luis González ha denominado como *descampesinización*, se ve reflejada en la

³ Un terremoto en octubre de 1986, y dos más en enero y febrero de 2001 han acabado con buena parte del patrimonio nacional. El huracán Mitch y el fenómeno del Niño también producen constantes inundaciones en la región. Para más datos, ver la Enciclopedia de El Salvador, Tomo I.

movilización hacia las ciudades que se inicia con el modelo industrial desarrollista en los años sesenta y se incrementa en los años ochenta, en parte debido a la guerra; y se ve reflejada en la adquisición no solo de tecnologías sino de una serie de formas simbólicas de hacer cultura –antes propias de la ciudad– que adoptan los habitantes rurales.

Un fenómeno más que afecta la manera como los salvadoreños construyen sus identidades es *la inseguridad y la violencia*⁴. Hasta la década de 1980, el fenómeno se expresó sobre todo en la guerra, pero aún después de la firma de los acuerdos de paz, la violencia se constituye como una de las preocupaciones fundamentales de la sociedad; algunos investigadores hablan de un desplazamiento bélico-político a uno social con manifestaciones en la violencia callejera, la violencia intrafamiliar, la criminalidad. Independiente de las tesis es un consenso que la inseguridad cotidiana es extrema. La reciente discusión y sucesivas protestas en torno a la privatización de los servicios de salud no hacen más que reflejar esta desconfianza constante de los ciudadanos a que sus demandas serán respetadas y satisfechas. Las consecuencias en este sentido en la configuración de una nueva hegemonía de los lenguajes es fundamental. La violencia parece ser una de las principales causas de que el salvadoreño se recluya en el ámbito de lo privado y desde ahí configure su vida cotidiana; de acuerdo a una encuesta reciente (IUDOP, 2001a, 11) el 28.6% de los salvadoreños considera la delincuencia como el principal problema del país. Para la gran mayoría de la población que no tiene posibilidades de pagar por su seguridad no existe mucho margen para un desplazamiento que no sea migración forzada. En un país de 6,276,000 habitantes (Enciclopedia de El Salvador, Tomo I, pág 85), las cifras oficiales de mediados de los años de 1990 arrojaban un promedio de 120 a 140 homicidios por cada 100,000 habitantes. La violencia dejó en los años noventa más víctimas mortales que la misma guerra civil (Ramos, 2000, 9). Los datos de las migraciones fuera del país posteriores al conflicto se vuelven significativos tanto para ilustrar la movilidad del salvadoreño, como las consecuencias de la violencia; en la década de 1990 las cifras oficiales contabilizan 2,325,000 personas fuera del país, de las cuales un 75.3% se dirigió a Estados Unidos, y un 20.4% se estableció en Guatemala y México (Enciclopedia de El Salvador, Tomo I, pág. 92).

⁴ Para un estudio más detallado de cómo la violencia está conformando la sociedad salvadoreña, desde lo cultural véase el trabajo que el PNUD realiza, en especial la recopilación de ensayos “Violencia en una sociedad en transición” (2000).

Estos procesos, y otros más que no he mencionado aquí, hacen de la identidad salvadoreña una construcción culturalmente móvil. La identidad pensada no como un lago inamovible, sino como un río cambiante y dinámico. Esta movilidad extrema hace de lo salvadoreño un estilo de vida que se puede adaptar sin muchos problemas a una etapa histórica caracterizada por crisis de sentido con cambios constantes con la extrema velocidad como una característica fundamental⁵.

Con esta identidad apenas anclada, los salvadoreños enfrentan actualmente una serie de problemas de los que todavía no se vislumbra una solución real. Uno de los más graves, tiene que ver con la pobreza, la mala distribución de los recursos en el país. El 64.3% de los salvadoreños vive en la pobreza (Política Nacional de Ciencia y Tecnología, 2002). Como si esto no fuera suficiente, luego de los terremotos de 2001, El Salvador retrocedió tres años en su nivel de desarrollo humano; aunque empieza a recuperarse de este efecto, para algunas poblaciones el impacto representó un retroceso de más de diez años y todavía falta mucho para poder al menos situarse en el rango que anteriormente tenían (PNUD, 2001).

Otra encuesta reciente (Centro de Opinión Pública de la Universidad Francisco Gavidia, viernes 8 de noviembre, 2002, 24) un 57.3% de los jóvenes consideran que tienen más opciones de éxito en el extranjero –la gran mayoría como ilegales en los EE.UU.– que en el país.

De hecho, la economía salvadoreña se sostiene fundamentalmente por las remesas familiares, que representaron el 2000 un 13% del PIB. Pero no para todos el panorama es incierto, para un grupo pequeño de salvadoreños el país marcha hacia el progreso. En una recopilación de datos de la ONG contra la corrupción Probidad, en su informe del año 2001, las Naciones Unidas señalan que en El Salvador el 50% de la población recibe ingresos inferiores a la canasta básica, y que en cuanto al ingreso, el país presenta una de las desigualdades más altas del mundo “el 20% más rico de la población percibe, en promedio, ingresos 18 veces más altos que el 20% de los más pobres. En los países de alto desarrollo humano, dicha relación es solamente de cinco veces”.

⁵ Norbert Lechner (comunicación personal, 6 de septiembre de 2002) sostiene como característica peculiar de América Latina no son los cambios que están sucediendo, sino la velocidad en la que estos cambios se producen, lo cual deviene en la obsolescencia del conocimiento y de las tradiciones; hay una serie de cambios que se dan de forma muy veloz y que están propiciando un debilitamiento del nosotros.

II.1.2 Los lenguajes

El fenómeno del desplazamiento de la hegemonía del lenguaje escrito y el nuevo protagonismo de la cultura audiovisual y del Internet no es exclusivo de la sociedad salvadoreña. Un analista preocupado afirmó recientemente que “según otra encuesta publicada también en Estadão (15-3-02), hoy sólo el 10 % de los jóvenes brasileños se interesan por la política (27 % en Argentina, 23 % en EE.UU., 42 % en Japón). Ellos pasan como media cuatro horas diarias ante la televisión; 56 % asocian consumismo a felicidad; cultivan el cuerpo, pero no el espíritu; se miran en ejemplos egocéntricos, como el exterminador del pasado, del futuro o del presente; el joven glamoroso que derrocha una fortuna; el actor o el deportista que adquirió fama sin la menor preocupación por la ética, los valores morales, la vida intelectual o espiritual” (Betto, 25 de septiembre de 2002).

Y esto sucede también en El Salvador. Jensen menciona cómo los medios masivos, definidos como instituciones, conllevan nuevas formas de interacción social (Jensen, 1995, introducción). En El Salvador la industria cultural adquiere un protagonismo cada vez mayor. Y los medios masivos de comunicación juegan un papel fundamental en la constitución de la opinión pública. De acuerdo a datos del *Sondeo de evaluación del año 2001* un 26.8% de la población manifestó tener mucha confianza en los medios (IUDOP 2001b, 74) ⁶, un 64.4% sostuvo que diariamente se informa de lo acontecido a través de la radio, la prensa y la televisión, y un 22.7% más explicó que recurre a los medios una o dos veces a la semana.

Los estudios muestran que la radio es el medio con el cual los ciudadanos tienen más contacto a diario, muy de cerca, la televisión crece en audiencia, aunque la producción nacional es prácticamente nula (Enciclopedia de El Salvador, tomo II, 443); la prensa escrita se encuentra muy por debajo de estas preferencias⁷.

Internet continúa creciendo. Un proyecto a largo plazo “Conectándonos al futuro de El Salvador. Estrategia para la creación de una sociedad de aprendizaje” (1999), iniciativa

⁶ Dos instituciones se ubican como merecedoras de “mucho” confianza para los salvadoreños por encima de los medios: la Fuerza Armada, con un 27.6% y la Iglesia Católica, con un 45.1% de credibilidad (IUDOP, 2001b, 84 y 85).

⁷ Algunos analistas atribuyen esta baja aceptación del periódico a al analfabetismo (el PNUD en su informe 2001 señala un analfabetismo del 26% de la población) y a la “escasa tradición de lectura entre los

del gobierno de El Salvador y el Banco Mundial, ha lanzado ya, a partir de 1998, el primer producto institucional, la asociación Infocentros, encargada de suministrar el acceso a Internet y la capacitación para su uso a todas aquellas personas u organizaciones e instituciones de la sociedad que lo requieran. Según datos del Rafael Ibarra, miembro de la directiva de Infocentros (comunicación personal, 21 de noviembre de 2002) en todo el territorio nacional existen, hasta el 2002, cuarenta centros de Internet abiertos y estos reciben en promedio unas 135 visitas al día. El número sigue en aumento.

La televisión por cable también se vuelve más popular, ya antes de 1998, la Superintendencia General de Electricidad y Telecomunicaciones (SIGET) había autorizado a 29 empresas para explotar el servicio de televisión por paga.

El sociólogo Carlos Umaña, en un estudio sobre los jóvenes, sostiene que los medios que obtienen los mayores niveles de audiencia son la radio, en primer lugar, que sobre todo en el área rural se convierte en el gran centro de información y formación; y la televisión, que los jóvenes mantienen con un alto nivel como audiencia: “Los niños y jóvenes están más dispuestos a pasar mayor cantidad de tiempo frente a la televisión que haciendo sus tareas o desarrollando alguna otra actividad” (1998, 26).

La encuesta del Centro de Opinión Pública de la Universidad Francisco Gavidia (viernes 8 de noviembre, 2002, 24) mostró en este sentido datos interesantes. A la pregunta sobre cuál es el salvadoreño/a que más admiran los jóvenes, vivo o muerto, un 60.42% de los encuestados dijo que a nadie. Un 20.19% dijeron que a sus padres. De alguna forma, en la cotidianidad, la familia sigue teniendo una fuerza simbólica importante; a pesar de que en el país la noción tradicional de familia se ha transformado (Pleitez y otros, 1998, 59; Umaña, 1998, 11). A la pregunta de si se tiene un héroe o heroína universal a quien imitar o cuyo ejemplo seguir, el 80.78% de los jóvenes contestó que a nadie; el 9.93% no contestó, y un 2.25% dijo que Diana de Gales. Podemos decir que casi un noventa por ciento de los jóvenes encuestados no tienen modelos universales reconocibles. Si las instituciones tradicionales no son capaces de dárselos tal parece que los medios tampoco. Sin necesidad de ser demasiado pesimista, estos datos podrían llevar a confirmar lo que Baudrillard señalaba como “el momento de liberación después de la orgía” (1991, 9). Al analizar no

salvadoreños” (Enciclopedia, 433), esta última afirmación me parece que debiera ser matizada y la trataré en capítulos posteriores.

solo la respuesta de Diana de Gales, sino el resto de héroes y heroínas señalados la influencia de los medios masivos es evidente en su propuesta de modelos: Madre Teresa con el 2.05%, Juan Pablo II con el 1.79%, Ronaldo con el 1.13% y Shakira con el 0.46% ocupan los siguientes lugares.

De acuerdo a otra investigación realizada en San Salvador “Las niñas de la escuela bilingüe y religiosa dicen ver entre las 5:00 p.m. y las 9:00 p.m. los días de semana, mientras que las niñas del sector público, ven en la mañana alrededor de dos a tres horas y luego otras cuatro a cinco horas en la noche” (Alfaro y Plantón, 1999, 56).

Este lenguaje móvil y fugaz de los medios, particularmente de la televisión, permite a los salvadoreños encontrarse y, en muchos casos, decirse. En estos lenguajes nuevos los adultos se encuentran en desventaja. Conocen menos de qué manera pueden pararse frente a la tecnología y los jóvenes suelen acudir a sus pares para obtener los conocimientos.

II.2. Time-out culture: la escuela

El estallido de las fronteras espaciales y temporales des-localiza los saberes y des-legitima sus fronteras. Esto modifica tanto el estatuto epistemológico como el institucional de las condiciones de saber y de las figuras de razón: esas que constituyen las trazas del cambio de época, en su conexión con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la socialidad.

Raúl Fuentes Navarro

El *time-out culture* es, para Jensen (1995, 57), el aspecto de la semiosis separado de la práctica social, y de alguna manera puede considerarse producto de ese tiempo estructural de la larga duración que Braudel menciona. Está constituido por aquellas instituciones tradicionalmente vinculadas a lo cultural artístico, que no llegan en la gran mayoría de los casos a ser parte de la vivencia cotidiana de significación para las personas, pero sí son espacio de reflexividad.

El *time-out* es una práctica que refleja la naturaleza y la representación de la realidad social, pre-figura –no configura– la acción social. Es una práctica social separada, autónoma y muchas veces estética.

En El Salvador, distintas instituciones tradicionales que conformaban “lo cultural” se ven afectadas por la guerra y la postguerra. Las prioridades económicas y políticas son otras, muy distantes. Los museos son cerrados, las bibliotecas abandonadas, muchas escuelas públicas, sobre todo al norte del país, dejadas a su suerte, las librerías y algunas

imprentas quiebran o son destruidas en incendios y bombardeos, surge la visión de la educación como elemento transformador de la realidad, espacio que subvierte y cuestiona. Hay algunas experiencias de educación popular interesantes y que merecen un estudio aparte⁸; sin embargo, a diez años de la firma de los Acuerdos de Paz, la institución educativa continúa respondiendo, en mucho, a las demandas que el gobierno le plantea.

La educación aparece vinculada desde siempre al Estado. Muchos analistas, de hecho, la ubican como parte del aparato ideológico que reproduce y satisface demandas específicas del gobierno. En la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 1990) vigente se sostiene como uno de los fundamentos “la formación de una conciencia cívica, capaz de promover y sostener las lealtades sociales y el amor a la Patria, como suprema aspiración ciudadana”. De hecho, según Vásquez (1994), en el país existe un conjunto extenso de normativas legales y reglamentarias, pero resulta obsoleto y complejo. No se encuentran “mayores referencias a la vinculación de la educación con el desarrollo económico, científico-tecnológico y social” (Fernández, 2000, 18).

Durante la época colonial al Estado le interesaba lo educativo como instrumento de control, como espacio desde el cual se configuraba el pensamiento de sus ciudadanos e insistía en que “la única instrucción cristiana y política que puedan recibir los indiezuelos es la que puedan dar las escuelas” (Aguilar, 1998, 10). En la década de los ochenta los espacios desde los cuales el Estado aspiró mantener su control fueron otros, los medios de comunicación pasaron a ocupar un papel protagónico.

Aunque no es este un discurso explícito, si se analizan los datos relacionados con educación la necesidad de mantener o reafirmar el control se mantuvo presente, ya sea desde las metodologías y contenidos, o bien desde la ausencia de un compromiso real por el conocimiento. En 1995, la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo sostuvo en su informe que “a diferencia de otros países donde la educación fue considerada prioridad nacional, en el nuestro, el ejercicio hegemónico del poder ganó la delantera y encontró en la ignorancia popular uno de sus sostenes” (Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo, 1995, 748).

⁸ Algunos estudios que permiten aproximarse a este tema son, entre otros, *Las escuelas populares de Chalatenango*, (Guzmán, 1994), *Educación rural en El Salvador. Un análisis de la participación popular en los procesos educativos* (Pérez, 1994).

A nivel económico, en 1985, durante la guerra se destinaba para educación un 2.8% del PIB, y en 1988, apenas un 1.9%⁹, la asignación más reducida en su momento en la región centroamericana (Arrién y otros, 1996, 52-53).

Es a partir de 1995 y con el mencionado informe “Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador” de la Comisión Nacional de Educación Ciencia y Desarrollo que se sientan las bases para una reforma educativa que aún hoy continúa estructurándose y que ha tenido serios cuestionamientos.

¿Cómo se transmite hoy día el conocimiento en la escuela salvadoreña? La metodología responde, en la práctica de la gran mayoría de instituciones, a la tradición. La concepción del TiempoEspacio dentro de las escuelas y colegios es algo secuencial y unívoco. Ya en la Ley General de Educación se afirma como un principio la continuidad que inicia con la educación parvularia y concluye con el nivel superior.

La mayoría de instituciones educativas en San Salvador existe un lugar asignado para cada espacio de la escuela; en la mayor parte de los casos ni siquiera hay movilidad al interior del aula. El calendario escolar tiene fechas y actividades que se repiten un año tras otro y que dan este sentido de permanencia y de inmovilidad que contrasta con la realidad de una sociedad cambiante.

La concepción misma de identidad y de la realidad salvadoreña responde a un discurso folklorista, que “pone el acento en símbolos y concepciones emanados del pasado, ya sea de un pasado lejano, prehispánico y colonial, o de un pasado más reciente, de tipo rural, pero que tiende a relegar lo urbano y lo transnacional al ámbito de lo ajeno o de lo que no es nuestro” (Lara, 1999, 130).

En 1993, una investigación mostró que en más del 80% de las aulas de primaria, los pupitres estaban ordenados en filas y columnas (Fernández, 2000, 70). Antes de la puesta en marcha de la última reforma educativa, en 1994, otra investigación sostuvo que las prácticas educativas reflejaban que en el aula se practicaba una enseñanza frontal y una relación autoritaria con el alumno (Deweese, 1994). En una investigación posterior sobre la

⁹ Para un informe más completo sobre los gastos invertidos en educación se puede consultar a Fernández y Carrasco (2000), en el apartado “Eficiencia respecto a los recursos ofrecidos al sector”, págs. 41-46.

enseñanza y aprendizaje de valores en grupos del sexto grado de primaria¹⁰, se observó que “la metodología que más sobresale en el tratamiento de los valores no difiere de las metodologías que se implementan en otras asignaturas. Para el caso, son comunes las actividades de dictado, transcripción de libros y asignación de planas” (Vides, 2000, 56). Muy poca es, entonces, la participación del alumno, la posibilidad de expresión que él puede experimentar. Si lo vemos desde otra perspectiva los resultados siguen siendo desalentadores en cuanto a la apertura hacia el joven y sus propuestas. Una investigación sobre los Consejos Directivos Escolares¹¹ demostró que si bien esta estructura pretende que todos los actores del proceso educativo participen y tengan la posibilidad de opinar, en la práctica hubo indicios claros de la casi nula participación de los alumnos (Guevara, 2000).

En otro estudio cualitativo realizado con escuelas rurales (Pérez, 1994) se encontraron una serie de características que conformaban el perfil del maestro de ese entonces:

- El maestro se concibe como el centro de la atención de estudiantes y padres de familia, para describirse a sí mismo utiliza palabras como guía, mentor, ejemplo, orientador, etc.
- El maestro corrige constantemente los errores en el aula y decide lo que está bien o mal.
- El trabajo se centra en el aula y las actividades extraescolares son mínimas.
- El maestro tiene una preparación psicopedagógica muy deficiente, en especial en las áreas de didáctica y metodología.
- Los recursos que se utilizaban eran escasos, casi todo era verbal.

Muchas de estas características no han cambiado hoy día.

Aún y cuando el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 1997) propone una educación integral donde el educando y sus problemas son los protagonistas y donde se orientan las tareas pedagógicas hacia la creatividad, la forma como el conocimiento llega al alumno sigue siendo tradicional y cerrada. Una investigación que pretende observar los

¹⁰ Las edades de los alumnos oscilaba entre los 12 y 13 años (Vides, Rivas y Marroquín, 2000, 18)

¹¹ Los Consejos Directivos Escolares (CDE) son parte de una estrategia emprendida por el MINED para construir condiciones de mayor participación. Estos consejos pretenden ser una instancia representativa de los

primeros resultados de la reforma educativa más reciente muestra que en cuanto a metodología, lo que se encuentra en sucesivas observaciones es “una clase centrada en los maestras/os; es decir, actividades tales como la exposición, el dictado/copiado en pizarra y el repaso dialogado con preguntas de memorización/repetición” (Barillas, 1997, 25). Otras metodologías como el trabajo en grupos o las actividades lúdicas son valoradas por los docentes pero muy poco utilizadas en las clases. Las investigaciones muestran que los maestros conocen estas metodologías a través de capacitaciones, pero repiten la única práctica que realmente conocen: la tradicional (Deweese, 1995).

En la gran mayoría de centros educativos, los contenidos que se enseñan suelen estar desvinculados con los grandes temas que se discuten desde la agenda de los medios y otras instituciones que configuran el discurso del *time-in*.

El lenguaje fundamental que utiliza la escuela salvadoreña sigue siendo el libro. Y aún en este único lenguaje-cultura ha habido deficiencias severas. Una investigación realizada con 333 maestros mostró que la tendencia de los profesores observados es a un uso tradicional de los textos. A esto se suma el dato que “62.1% de los maestros/as expresa que por diversas razones, entre las que destaca el deterioro, los niños no se llevan los libros a su casa” (Barillas, 1997, 84), de hecho en muchos casos se observó un uso “periférico” del libro de texto que se usó “para llenar un espacio de tiempo en el cual el maestro no pudo atender al alumno”.

Nuevas series de libros de texto han salido a la disposición de los maestros a partir de la última reforma educativa, aún así, la cantidad y calidad de libros disponibles para la gran mayoría de instituciones educativas sigue siendo escaso y el precio del material bibliográfico de mayor calidad muy poco asequible.

Incluso cuando el acceso es posible, está el problema de que el hábito de lectura no ha sido desarrollado. El licenciado Julio Castellanos, encargado del proyecto de bibliotecas del Ministerio de Educación, sostiene que crear el hábito de lectura es algo lento y difícil: “el diagnóstico que sacamos desde el primer seminario es que no hay hábito de lectura en los maestros, no existe (...) al preguntar quedaban unos tres o cuatro maestros de sesenta,

distintos sectores de la comunidad escolar –directores, maestros, padres de familia, alumnos– donde se discuten los temas de relevancia para mejorar la labor de la escuela.

que por lo menos leían unos tres libros al año” (comunicación personal, 13 de junio de 2003).

Otros recursos sonoros, visuales o audiovisuales y corporales son muy poco utilizados y, en todo caso, son reducidos a una ilustración o resumen de lo que el libro transmite o el maestro dice, pero no son empleados como la fuente principal del conocimiento, tanto así, que casi ninguna investigación dedica algún apartado a estudiar la postura de los docentes en relación con estos otros lenguajes-culturas.

Este *time-out* de la escuela muchas veces deja en los educandos la sensación de pérdida de tiempo, de desconexión total con la realidad. No es un salirse de la cultura para desde fuera mirarla y nombrarla, ubicarnos en ella y aprender a vivir y a disfrutar mejor de las posibilidades que la vida social nos brinda. En ciertos momentos tal parece que es un tomar distancia para permanecer lejos, puros, incorruptibles, sin ser tocados por la “vulgar mundanidad” de esa realidad cotidiana violenta, múltiple y contradictoria.

El sistema de evaluación no ha logrado resolver qué sucede con la creatividad y las diversas posibilidades de razonamiento.

Un paralelo que ilustre de forma resumida los principales puntos de esta separación entre culturas podría ser:

Time in culture: lenguajes de la sociedad		Time-out culture: lenguaje de la escuela
⇒ Televisión	⇒ Internet	⇒ El libro
⇒ Diversión/Vida cotidiana	⇒ Diversidad	⇒ Discurso lineal de la modernidad
⇒ Espacio íntimo/privado	⇒ Espacio íntimo pero abierto	⇒ Espacio cerrado, compartimentado, fijo, pero social
⇒ Novedad, actualidad	⇒ Reinención, innovación	⇒ Tiempo cíclico, se vuelve a las mismas fechas
⇒ La imagen, la velocidad, el quiebre de lo simultáneo en tiempo y espacio	⇒ La imagen, la velocidad, la transespacialidad, la posibilidad de ser lo que se quiera	⇒ Valores tradicionales, estáticos, responden a una cultura anclada en un tiempo y un espacio

⇒ Lo audiovisual	⇒ Lo hipertextual	⇒ La escritura
⇒ Cultura cofigurativa ¹²	⇒ Cultura cofigurativa y prefigurativa	⇒ Cultura postfigurativa (el cambio es lento e imperceptible, las respuestas están predeterminadas, todo el sistema está presente, la institución garantiza un pasado conocido y un futuro esperado, se reduce la incertidumbre al interior del sistema)

¿Cómo unir estos espacios de la cultura que no deberían encontrarse tan separados? La escuela salvadoreña parece optar por un camino donde la institución se vuelve cerrada con una serie de valores que se vuelven dogma y que muchas veces a las nuevas generaciones no suelen decirles nada. Me parece importante aclarar que el objetivo de mi estudio no es cuestionar la validez de las propuestas escolares, pero sí es poner en cuestión la manera como estas se ofrecen a los jóvenes, muchas veces desde lenguajes que ya no encuentran eco en sus preocupaciones nuevas.

Es en este momento de la reflexión cuando el protagonismo del maestro se vuelve clave. Ciudadano que se conforma desde el *time-in* pero que conforma buena parte de su estructura en el *time-out* de la escuela moderna, es él un actor que en la medida en que tome conciencia de los distintos lenguajes, de la apuesta que hasta ahora ha sido explícita por parte de la escuela y de los procesos de significación que se han dejado de lado, encontrará caminos nuevos que le permitan hacer confluir –y no oponer– dichas posibilidades de expresión y comunicación. Para acercarme más a este maestro desde el que quiero reflexionar dedico el siguiente apartado a una explicitación de sus mediaciones.

II.3. Caminos de fuga, medios para el encuentro

Los sujetos mediados y mediadores

“¿Cómo y con quién crear esos sujetos? ¿Cómo y con quién crear esas personas y esos ciudadanos? (...) ¿Con profesores que vienen de la cultura oral, son agentes de la cultura escrita y no saben cómo comunicarse con jóvenes de la cultura audiovisual?”

William Fernando Torres

En la sociedad salvadoreña tenemos, pues, por un lado, el discurso de la cotidianidad y los procesos de significación y cultura que ahí se construyen; y por el otro el discurso de la

¹² Los conceptos de cultura prefigurativa, cofigurativa y postfigurativa están tomados de la antropóloga Margaret Mead (1987) que hace un extenso análisis del quiebre que sucede cuando la tecnología configura las nuevas generaciones de jóvenes y cómo estos ya aprenden cada vez menos de sus mayores y son incluso capaces de enseñar a los mismos.

escuela, institución básica de la modernidad, apuesta de un Estado que también se debe al proyecto moderno. El maestro salvadoreño transita en estos tiempos. Se mueve en campos de legitimidad distinta y distante. ¿Cómo aproximarme a este maestro y retratar sus posibilidades de fuga de lo establecido y de encuentro de la novedad de los lenguajes y las posibilidades de una nueva era del conocimiento?

Me apoyo en la propuesta de Guillermo Orozco (1999) que a partir de la introducción del concepto de televidencia como una audiencia específica, explicita las diferentes mediaciones –institucionales, tecnológicas, individuales y situacionales– el proceso interactivo, complejo, e incluso contradictorio de la recepción televisiva.

El concepto de mediación ha sido definido por distintos autores y adquirido matices particulares de significación. Su origen se encuentra en un verbo, en una acción que se ha sustantivado: *mediar*, que a su vez viene del latín *mediare*, que significa estar entre dos cosas.

La mediación cultural aplicada a la reflexión en comunicación también ha tenido distintas aproximaciones (McQuail, 1983; Keltner, 1987; Martín Serrano, 1987; Martín Barbero, 1998; Orozco, 1999). El concepto que propone Guillermo Orozco parte de una aproximación más amplia propuesta por Jesús Martín Barbero (1998). Orozco propone entender la mediación como “un proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la televisión como la creación por ellos del sentido de esta interacción” (1999, 73), esta definición se acota a un terreno concreto, el de la televidencia. A partir de esta primera definición Orozco propone una serie de mediaciones que se manifiestan por medio de acciones y del discurso de los sujetos y que se origina en la cultura, la política, la economía, la clase social, el género, la edad, la etnicidad, los medios de información, las condiciones situacionales y contextuales, las instituciones y los movimientos sociales.

Orozco parte de una gran mediación que es la cultura y a partir de esta sugiere cuatro mediaciones concretas que le permiten acercarse a la televidencia con una mirada más densa: la mediación individual, que comprende el género y la edad entre otras características; la mediación situacional, que implica el escenario concreto en el que los individuos se mueven antes, durante y después de la interacción mediática; la mediación institucional, que implica las instituciones sociales con las que el sujeto está

constantemente interactuando, y la mediación tecnológica, que depende del género particular y las especificidades del medio con el que el individuo se relaciona¹³.

Vuelvo a la reflexión inicial. ¿Cómo aproximarme a este maestro que transita en el *dentro* y el *fuera* de la cultura y que desde la educación humanística puede poner en diálogo estos dos mundos que no deberían ser sino uno? Las mediaciones utilizadas por Orozco, específicamente para la televidencia, me servirán aquí para una aproximación más amplia que retoma en mucho el sentido trabajado por Martín Barbero (1998).

¿Cuáles son los “procesos estructurantes” que constantemente aparecen en la realidad del educador y su trato con los estudiantes? ¿Qué lenguajes-cultura son queridos o condenados? Inicío mi aproximación considerando lo que he denominado la mediación individual, que comprende aquellos procesos y vivencias culturales que el educador comparte con la gran mayoría de individuos y que lo vuelven un ciudadano más. Continúo repasando la mediación institucional, y aquí enfatizo la relación del maestro con la institucionalidad educativa-escolar, que se da a partir de al menos tres experiencias, la del maestro como alumno; la del maestro en su formación como docente; y la del maestro en relación con el Ministerio de Educación y el Estado que le asigna una función particular. Finalmente cierro con dos mediaciones que me permiten encontrarme al maestro en relación con los medios y lenguajes-culturas que me propongo estudiar; la mediación situacional, relacionada con los medios y lenguajes mediáticos desde un contexto específico, y la mediación tecnológica, que lleva a los maestros a pronunciarse con entusiasmo total, o con desconfianza y condena frente a la tecnología.

No pretendo aquí agotar la riqueza y complejidad de un grupo tan diverso como los docentes, incluso aunque sean estos delimitados a un territorio específico: San Salvador, y a un tiempo particular: estos años de postguerra, particularmente a partir de 1995, cuando inicia la nueva reforma educativa, que ha configurado una manera particular de ejercer el oficio. Me interesa en cambio, encontrar en esta complejidad las pistas que me permitan establecer un diálogo con los discursos de los maestros y, finalmente, llegar a unas recomendaciones sobre hacia dónde se tienen que encaminar los esfuerzos para lograr una pedagogía comunicativa, esto es, una pedagogía capaz de integrar los distintos lenguajes-

¹³ Me interesa recordar que el medio debe ser considerado desde sus múltiples dimensiones (Orozco, 2001): la lingüística, la mediación, la tecnicidad y la institucionalidad.

culturas y posibilitadora de jóvenes que transiten en el ámbito de la cultura de una forma más abierta y tolerante, más creativa y plenificadora.

II.3.1 La mediación individual

Ya lo mencioné antes. El educador es, ante todo, un ciudadano estructurado desde un habitus (Bourdieu, 1997a) que pasa por experiencias comunes con otros individuos de otros campos, pero también por sus propias realidades personales. El maestro transita la ciudad, la *habita* (Heidegger, 1997) y sufre la violencia y arma sus sueños y sus miedos desde lo que la misma ciudad le permite. Como cualquier ciudadano el profesor se encuentra a cada paso con la información que los medios transmiten y la consume. Sin embargo en muchos casos negará esta interacción.

De todos los elementos que estructuran lo individual me interesa destacar *la edad*. Desde el punto de vista de la institución educativa no es lo mismo un profesor joven que uno mayor. Y las experiencias generacionales en El Salvador marcan no solo consumos culturales distintos a partir de la oferta cultural del momento, sino que implican el tipo de formación que se ha tenido y la experiencia de violencia que se ha vivido.

Un profesor joven puede estar más cerca de sus alumnos y tener intereses similares, hablar un lenguaje más parecido y crear referentes comunes. Sin embargo, en muchos espacios existe la tendencia a creer que “no es bueno” que los alumnos sientan que un profesor es muy joven porque la disciplina se perderá. De tal manera que muchas veces nos encontraremos con docentes muy jóvenes que son la expresión de la disciplina y la rigidez. Contrario a lo que se supondría, los profesores que más podrían comprender a los estudiantes intentan legitimarse dentro de su propio campo y ser aceptados por el resto de los maestros, muchas veces adoptan una actitud de condena frente a cualquier lenguaje-cultura que no pase por la propuesta escrita y adoptan una condena –a veces fingida y a veces vivida de forma total– hacia aquellos productos culturales que sean de gran aceptación entre los jóvenes.

En San Salvador, la edad marca además una brecha generacional entre varios grupos de educadores que se distinguen por su formación. Fernández (2000, 92-104) profundiza en la heterogeneidad de dicha formación haciendo notar que esta ha pasado por etapas que van

“desde el empirismo docente (maestros sin formación inicial o con débil base académica) hasta maestros que han pasado por una escuela normal, instituto tecnológico o la misma universidad”.

II.3.2 La mediación institucional

Al parecer, es esta una de las mediaciones más fuertes en la configuración de la identidad de los maestros. De tal forma que si bien es muy difícil hablar de los profesores como una audiencia constituida y compacta con unos consumos culturales comunes, es en cambio mucho más sencillo situar a los maestros desde su “identidad profesional” (van Dijk, 1996).

La institucionalidad que acuerpa las prácticas sociales del docente. Y son varias las instituciones con las que entra en constante relación. La familia es una fundamental. En algunos casos, el maestro defiende una idea de familia que en San Salvador ya no suele sostenerse¹⁴, en general, es consciente de la situación en la que sus alumnos se encuentran y debe constantemente enfrentarse a casos de todo tipo.

La religión, legitimada y mantenida a partir de los rituales ofrecidos por diversas iglesias –en su mayoría protestantes y católicas– es también otro espacio fundamental que estructura el habitus y las prácticas de los profesores. Junto a la escuela, las iglesias son otra institución fundamental que va perdiendo terreno hegemónico en la configuración de lo público. Sin embargo, esto no quita, como ya se ha mencionado anteriormente, el arraigo de vivencias tradicionales y ritos religiosos que ahora pasan, en muchos momentos y espacios, por los medios masivos de comunicación.

La otra gran institución con la que el maestro tiene contacto en todo momento es la institución educativa. De ella el maestro asume buena parte de ideas, valores, sueños, miedos, filias y fobias. La institución educativa y su institucionalidad llega al profesor desde tres TiempoEspacios. Primero, desde la experiencia propia del maestro como alumno, de un pasado, de una tradición que lo formó, de personas particulares que lo marcaron y lo hicieron valorar o condenar ciertas realidades. Segundo, desde su propia formación como docente, ya sea en una escuela normal, en un instituto técnico o en una

¹⁴ En Umaña (1998, 11) se encuentra una caracterización de la situación actual de los jóvenes en situación de exclusión social; las reflexiones parten justamente de lo que implica en El Salvador la situación de desintegración y desarraigo que sufren muchas familias salvadoreñas.

universidad, el maestro recibe y se apropia de una serie de ideas que le explican cuál es su perfil educativo, qué es lo que de él se está esperando. Tercero, desde el discurso oficial que transmite el Ministerio de Educación.

Este último discurso, aunque podría parecer bastante débil, pues los docentes suelen considerarse en muchos casos seres críticos –pensemos que los rodea un aura (Benjamin, 1982) que tiene que ver la sabiduría que viene de ser “hacedores-transmisores” del conocimiento–; sin embargo, en la práctica, se mantiene y refuerza a partir de las acciones sociales concretas que con que los maestros hacen y reproducen esta visión institucional.

II.3.3 La mediación situacional; los distintos medios

Esta mediación resulta fundamental en el retrato que estoy haciendo del maestro, completa una pieza fundamental y esta es de qué manera se relaciona el maestro con cada uno de los distintos medios. Esta es una pregunta que en realidad será contestada en los capítulos posteriores, sin embargo, me interesa recordar que esta relación no se da única y exclusivamente en el momento en que el profesor entra en contacto directo con dichos medios –sea el periódico, la radio, el televisor, Internet–; los lenguajes mediáticos pasan por un juego de apropiaciones y re-apropiaciones que permiten que el mensaje siga circulando y haga su efecto mucho después que el individuo se ha visto expuesto al mismo. Y aquí es donde quiero dejar apuntada la posibilidad de que sea el maestro a la vez un ser mediado por múltiples discursos-instituciones-culturas, pero pueda a la vez ejercer el papel de mediador al posibilitar nuevas apropiaciones de los mensajes, y nuevos usos de los lenguajes que las instituciones sociales proponen desde un solo camino, de entre muchos otros que son posibles.

II.3.4 La mediación tecnológica

Desde sus mediaciones otras, los maestros se enfrentan a la tecnología y asumen frente a ella distintos “modos de ser-con” (Mitcham, 1989). Aunque hay matices, se pueden

observar dos actitudes básicas que se plasman tanto en diversos documentos y artículos, algunos de ellos en la web¹⁵.

Una actitud de desconfianza y de condena en relación con las tecnologías, que en mucho tiene que ver con la propia ignorancia en relación con lo específico de la tecnología. La gran mayoría de los maestros tiene dificultades para adaptarse y comprender los avances tecnológicos que avanzan y cambian de una manera tan veloz que muchas veces aquello que recién acaban de descubrir se ha vuelto en un año o dos algo obsoleto. Nos encontramos aquí ante un típico choque de generaciones, tal y como Mead (2002) lo ha especificado. Las culturas prefigurativa donde los jóvenes aprenden de otros jóvenes implican un cambio radical en la manera de conocer, mientras los adultos continúan explicando el futuro como una prolongación del pasado. Mead encuentra una serie de condiciones nuevas del ser juvenil que inician con la aparición de una comunidad mundial y se refuerzan con la aparición de las tecnologías de información y comunicación, que implican no solo nuevos lenguajes, sino una experiencia nueva e inconmensurable que el adulto muchas veces no experimenta. En este sentido “la verdadera comunicación se posibilita solo cuando ambos comprenden que hablan no uno sino dos idiomas en los cuales las “mismas” palabras asumen significados divergentes, a veces categóricamente distintos” (Mead, 2002, 110).

Una segunda actitud que se encuentra en los maestros es un optimismo tecnológico que concibe la introducción de los aparatos-medios como la gran posibilidad liberadora para lo educativo. Ya muchos pensadores han alertado contra esta falsa utopía que sitúa en una herramienta lo que no puede existir sin un compromiso profundo de humanismo y comunicación.

Sea desde la condena o desde la idolatrización, los docentes se relacionan con las tecnologías que los medios implican, ya sea porque ellos mismos tienen dichos recursos en su casa o la escuela, o porque sus estudiantes los hacen parte de dicha experiencia de una forma más bien vicaria. De nuevo son ellos ciudadanos móviles que transitan entre el

¹⁵ En la página de la asociación Infocentros: <http://www.infocentros.org.sv> se pueden ver algunos artículos donde los maestros exponen su opinión en relación con las tecnologías y lo educativo. Dado que esta asociación promueve el uso de las TIC, suelen publicar opiniones de docentes a favor del uso de la tecnología, y que consideran que es esta la posibilidad de progreso y desarrollo en la escuela.

sagrado espacio del saber que el libro transmite y conserva, hasta los profanos espacios que desde una interfaz contienen también nuevos saberes y nuevas experiencias capaces de desarticular y resignificar el antiguo conocimiento.

En el siguiente capítulo me aproximaré a la metodología que se ha seguido para hacer esta investigación, y posteriormente me adentraré directamente al análisis del discurso que varios maestros de San Salvador elaboraron en relación con los lenguajes-culturas que ocupan esta reflexión.

III. EL CAMINO PARA LA BÚSQUEDA: EL MÉTODO

Solamente ahí donde no hay, o ya no hay, camino trazado, se toma el riesgo del método: camino hacia el camino. Quien no se ha perdido permanece sin método, quien no se reconoce ciego no puede aprender a ver.

Marc Klein

Este estudio utiliza una metodología cualitativa. En este sentido, se rige por una búsqueda constructivista, reflexiva, sin respuestas que ya se conozcan y sin buscar encontrar respuestas definitivas (Reguillo, 1998).

La paradoja del investigador social es que su objeto de estudio cambia constantemente. En este sentido la reflexión siempre se renueva, siempre se vuelve necesario buscar las nuevas respuestas, y esto es más apremiante cuando nos aproximamos a una relación del individuo con los lenguajes-culturas que constantemente cambian y se renuevan, a veces de forma imperceptible; pero ahora, con la tecnicidad como una mediación fundamental (Martín Barbero, 2001), estos cambios se vuelven más veloces; una celeridad que muestra obsoletos los conocimientos que desde siempre permitieron certezas distingue nuestro tiempo latinoamericano de otros (Norbert Lechner, comunicación personal, 6 de septiembre, 2002). Siempre hubo cambios, la gran diferencia de hoy día es la rapidez con que estos se suceden.

A pesar de esta rapidez, parto de la convicción que siempre es posible dar respuestas tentativas, itinerarios de aproximación a los fenómenos, caminos que necesariamente deben ser nombrados y discutidos para desde ahí construir nuevas propuestas.

Esta investigación intenta aproximarse a la tensión existente entre una realidad exterior compleja, la de las instituciones educativas salvadoreñas, y una realidad interior, la de los sujetos atravesados por una multiplicidad de lenguajes desde los cuales hacen sentido (Reguillo, 1998, 28). Este estudio es un proceso que se estructura desde una técnica nómada (Ibáñez, 1994), que busca a su sujeto constantemente, y que intenta acercarse a los maestros a través de interpretaciones sucesivas (Orozco, 2000, 84) para entender las concepciones que ellos tienen sobre los lenguajes.

Como en toda investigación cualitativa, este estudio no pretende cerrar la discusión o abarcar al sujeto como un objeto que puede ser asido; más bien lo que se intenta es formular una respuesta tentativa a una pregunta fundamentada. Tampoco se pretende darle una validez estadística a la muestra, sino más bien garantizar una suficiencia comparativa

que permita establecer tipos distintos de sujetos, caminos diversos para acercar el lenguaje de la escuela y el lenguaje de la sociedad.

III.1. La pregunta

Ya he mencionado que este estudio parte de una ruptura, de una crisis en la institucionalidad de lo educativo; una crisis en la hegemonía y el protagonismo de la escuela. La pregunta central que guía la reflexión es *¿cómo apuntar líneas para que los maestros entren a un proceso de reflexividad que les permita enfrentar esta ruptura del sentido tradicional de la enseñanza?*, esto es, *¿cómo armar una pedagogía comunicativa?*

Aunque se utilizan los distintos lenguajes como espacios desde los cuales la crisis se objetiva, esta pregunta pretende tomar distancia de planteamientos lingüísticos y posicionarse en el ámbito de la cultura. Aproximarse a la ruptura de la posición hegemónica que la escuela mantuvo desde su nacimiento y que ahora ya no se mantiene; y contribuir a la necesaria reflexión del proceso educativo desde la comunicación y la cultura.

Esta pregunta implica, por un lado, entender cómo los maestros se relacionan con los medios y su *casi interacción mediática* (Thompson, 1998a, 119); y cómo desde el discurso que la institución les ha proporcionado, se relacionan con estos medios masivos y otras industrias culturales del país, qué mensajes consumen y qué piensan de su propio consumo. Y por otro, *¿cómo enfrentan los maestros esta situación de ruptura con el lenguaje de sus estudiantes y qué estrategias consideran fundamentales?*

La pregunta se responde desde un anclaje en sujetos concretos: maestros salvadoreños, de San Salvador, de escuelas públicas y privadas, que trabajen o hayan trabajado con estudiantes de 7º, 8º y 9º grados, es decir primero, segundo y tercero de secundaria. Dado el carácter cualitativo de la investigación no se pretende generalizar en las respuestas, sino poner a discusión los perfiles y las experiencias de los maestros con los que se trabajó.

III.2. Los supuestos

Aunque están desarrollados de una manera más amplia en los dos capítulos anteriores, menciono aquí los elementos clave que acompañan la presente propuesta metodológica.

III.2.1 La ruptura del paradigma ilustrado en la escuela

Nuestro tiempo atraviesa diversas rupturas y crisis que hacen necesario realizar diagnósticos socioculturales que nos permitan nombrar y entender estos desencuentros. Este estudio pretende aproximarse a la ruptura que sucede con el paradigma ilustrado que la escuela tomó como “manifiesto” que justificó su existencia. En esta crisis la escuela ha dejado de ser El Lugar de conocimiento, para pasar a ser uno entre muchos; y de hecho, ha pasado a decir muy poco a las nuevas generaciones (Martín Barbero y Rey, 1999; Mead, 2002). Con la irrupción de la tecnicidad surge un nuevo sensorium (Benjamin, 1982; Martín Barbero, 2001) y los individuos encuentran nuevas maneras de producir sentido socialmente, nuevas formas de nombrarse y entenderse. La escuela ha perdido la posición hegemónica desde la cual fue creada; la razón instrumental (Habermas, 1989; 1990) que la modernidad propuso es incapaz de explicar la densidad nueva de lo social, incluso los mismos Estados-Nación que se encuentran en crisis, prefieren otros medios desde los cuales ejercer la hegemonía y estructurar su institucionalidad sin pasar por las estructuras educativas.

III.2.2 El desencuentro de los lenguajes como visibilización de la ruptura

Este estudio aborda conceptualmente cuatro maneras –no únicas, pero sí protagónicas de nuestro tiempo– desde las cuales la sociedad articula sus discursos: hablar-escuchar, leer-escribir, telehablar-telever, hiperescribir-hiperleer. Cada uno de estos lenguajes-culturas con medios específicos desde los cuales se manifiestan (la oralidad, el libro, la televisión y la computadora, especialmente Internet) son espacios en los cuales se hace evidente esta ruptura generacional entre los antiguos poseedores del saber y los jóvenes capaces de dominar lenguajes para los que los maestros no han desarrollado habilidades. El lenguaje, los distintos lenguajes-culturas son en este estudio categorías centrales, pero no en el sentido moderno, como lugar desde el cual sale todo, sino como perspectiva, como punto de partida de la reflexión.

III.2.3 El acercamiento a las prácticas comunicacionales

La ruptura que menciono y la reflexión sobre ella implica caer en la cuenta de la necesidad de respetar la autonomía de unas culturas-otras que irrumpen dentro del sentido tradicional e ilustrado del conocimiento. Detrás de los lenguajes hay personas que quieren que se les reconozca. Es fundamental acercarse a las prácticas comunicacionales en la cotidianidad y descubrir el poder que se teje y se legitima progresivamente desde el discurso (Reguillo, 2000b); el discurso clasifica (Foucault, 2001) y aunque a veces más importante que las palabras resulta el poder delegado en el interlocutor (Bourdieu, 1999), es siempre necesario este espacio desde el cual se observa al sujeto-objeto estudiado en su cotidianidad. En el caso de los alumnos y los maestros, uno de los supuestos es justamente que la comunicación se da entre sujetos cuyos contextos se encuentran separados en el planteamiento cultural profundo, incluso cuando comparten el mismo TiempoEspacio (Thompson, 1998a). No estoy aquí defendiendo una postura absoluta donde los medios como instituciones no deban ser estudiados, y donde la misma escuela como institución no sea una mediación fundamental, sino confirmando un supuesto más de esta investigación: el sujeto enunciatario en un espacio cotidiano es el punto de partida y el centro del interés de este estudio.

III.3. Las categorías

Al situarme del lado del sujeto enunciatario, –en este caso el maestro, y su discurso en relación el alumno y los diferentes lenguajes–, las categorías iniciales son retomadas del “nuevo mapa de las mediaciones” que Jesús Martín-Barbero (1998, xi-xxii) elabora al analizar la relación entre comunicación, cultura y política. Pero como en muchas investigaciones cualitativas estas categorías primeras que me permitieron estructurar las técnicas y aproximarme a los sujetos se vieron modificadas a partir de las respuestas y los itinerarios que los profesores establecieron en sus discursos; esta segunda categorización respondió a la necesidad de agrupar las ideas emitidas por los sujetos a partir de los pensamientos que ellos mismos elaboraron (González, 1998, 159). Para esta segunda categorización fue básica la propuesta del lingüista Emile Benveniste (1995, 161-187), que al analizar la interrelación del hombre y la lengua, estudia las relaciones de persona que se

dan en el verbo y los pronombres. En los dos apartados subsiguientes me detendré en estos dos momentos y las categorías que desde ahí quedaron establecidas y que han permitido enriquecer el análisis del discurso elaborado por los docentes.

III.3.1 Primer momento: las mediaciones

¿Qué categorías de forma muy general me interesaba encontrar en este “aproximarme como forastera” (Schutz, 1974) frente a un maestro cuyo discurso intento descubrir?

El mapa de mediaciones¹ establecido por Martín Barbero (1998) contempla cuatro de ellas que se dan en el ámbito de la vida social toda, desde una relación diacrónica y una relación sincrónica. En el caso de este primer mapa, lo que se intenta explicar es el devenir social a partir de la irrupción cada vez mayor de la tecnología y la tecnicidad. En mi caso, lo que me interesa es justamente entender las relaciones que el maestro teje desde los dos tiempos culturales *–time in, time out–* en los que se mueve.

La primera mediación que me interesaba encontrar es la *institucionalidad*. Esta mediación se conforma a partir de unas matrices culturales y unas lógicas de producción y siempre implica las lógicas de poder. No me interesa la institucionalidad producida a partir y desde los medios masivos de comunicación, sino más bien la institucionalidad que desde la escuela se deviene poder y condena o legitima. El discurso institucional, como ya mencioné en el Capítulo 2, es adquirido por los maestros al menos desde tres fuentes: su propia experiencia como alumnos, su formación como profesores y la práctica educativa inserta en una institución y siguiendo una serie de lineamientos que el Ministerio de Educación le exige. Desde esta institucionalidad el maestro conforma una identidad y explicita una serie de valores, que no necesariamente son los mismos en todos los discursos estudiados.

La segunda mediación que guía las entrevistas es la *socialidad*. Esta mediación se da a partir de las matrices culturales y de unas ciertas competencias de recepción y tiene que ver con negociaciones cotidianas de poder. Es aquí donde se da una identidad anclada. Dos consideraciones fueron importantes para entender esta mediación. La primera es que tanto las observaciones, como las encuestas y las entrevistas, se dieron en el ámbito de la

¹ El concepto de mediación como “proceso estructurante” ha sido definido en el Capítulo 2

socialidad y desde esta socialidad el maestro elaboró un discurso en el que valoraba no solo sus propias prácticas, sino también la socialidad del estudiante-joven, que en algunos casos llegó a ser puesta en cuestión.

La tercera –y no por eso menos importante– mediación es la *tecnicidad*. Si vista desde la institucionalidad la comunicación se vuelve cuestión de medios y vista desde la socialidad la comunicación se vuelve cuestión de fines (Martín Barbero, 1998), la tecnicidad vuelve la comunicación una cuestión de lenguajes y de competencias en el mejor sentido lingüístico del término. Desde mi investigación, la tecnicidad como categoría – surgida a partir de unos formatos y unas lógicas de producción del discurso– es la que me permite pensar los lenguajes y explorar las diversas posturas de los maestros en relación con los medios de comunicación, pero también con el lenguaje escrito, el audiovisual y el hipermediático.

Finalmente la *ritualidad* es la mediación que me permite aproximarme a las prácticas concretas, las trayectorias espacio temporales, desde las cuales los maestros configuran sus discursos. “Las ritualidades constituyen gramáticas de la acción –del mirar, del escuchar, del leer- que regulan la interacción entre los espacios y tiempos de la vida cotidiana y los espacios y tiempos que conforman los medios” (1998, xx-xxi).

III.3.2 Segundo momento: el sujeto enunciatario

La inducción de la que parte toda investigación cualitativa es un proceso mediante el cual se parte de lo particular a lo general. El presente estudio, en este sentido, pretende partir del discurso concreto de los maestros entrevistados, para, a partir de ello, reflexionar sobre los impedimentos y los caminos que permitan estructurar una pedagogía comunicativa, que tome en cuenta la diversidad y las posibilidades de los múltiples lenguajes-culturas que estructuran el discurso social.

Para sistematizar e interpretar los discursos retomo la teoría de Emile Benveniste, donde el lingüista se aproxima a la subjetividad en el lenguaje a partir de la estructura de las relaciones de persona en el verbo y de la naturaleza de los pronombres.

Para Benveniste (1995, 161-187) el discurso es siempre el resultado de un *yo*, la persona subjetiva, que enuncia frente a un *tú*, persona no-subjetiva, al que se dirige y con el

cual en cierto momento puede establecer alianzas hasta convertirse, dentro del discurso, en un *nosotros*. El *tú* es siempre y necesariamente designado por el *yo*, e implica la condición de un diálogo. Dentro de este discurso suele haber también un *él* que es justamente un otro que está ausente, que puede ser infinidad de sujetos o ninguno, una *no-persona* que extrae su valor necesariamente del discurso enunciado por el *yo*.

En el caso de la presente investigación, el discurso de los maestros entrevistados se estructura a partir de un *yo-maestro* que es sumamente fuerte, y que se opone a tres sujetos-objetos que están a la vez cerca y lejos, en ciertos momentos se vuelven casi un *tú-nosotros*, pero en otros momentos del discurso se vuelven un *ellos* que incluso establece entre sí alianzas que van en contra del trabajo que los maestros realizan. El primer *él* es justamente el estudiante, el joven con el que el maestro diariamente se relaciona, caracterizado por los ojos del profesor. El segundo *él* es el Ministerio de Educación, representante máximo de los procesos institucionales y en constante contradicción dentro de los distintos discursos. El tercer *él* es justamente el televisor, el lenguaje-cultura audiovisual, especialmente el género de la telenovela latinoamericana que será considerada “el enemigo”, en el discurso de la gran mayoría de los maestros.

Además de estas categorías, el análisis tiene cuidado especial en la manera cómo los profesores caracterizan los distintos lenguajes, la manera cómo se relacionan con ellos y en qué nivel están estableciendo la discusión sobre los mismos y su contribución al conocimiento.

III.4. Las técnicas

Este estudio se vale de tres técnicas para aproximarse al problema; cada una de ellas complementa las otras. Desde la investigación cualitativa se sostiene que el conocimiento es un proceso que se construye socialmente y por ello esta investigación asume las limitaciones que cada técnica tiene y trata, al combinarlas, de aprovechar la aproximación a la realidad que cada una proporciona para lograr abarcar la densidad de lo cultural.

Se parte de una revisión del tema, una elaboración conceptual, algunas entrevistas exploratorias con especialistas; a partir de ahí se define la pregunta de investigación, los objetivos generales, y tres técnicas: la *encuesta* como herramienta de aproximación, y la

entrevista a profundidad y el *grupo de discusión* que proporcionaron la mayor cantidad de insumos.

Como he mencionado antes, tanto la metodología como la elección de las técnicas implica necesariamente un recorte que se hace a partir de la formulación de la pregunta que guía la reflexión. Cada técnica tiene sus propias fronteras; este estudio apuesta a una relación complementaria entre ellas. En este apartado presentaré y justificaré cada una de las técnicas por las que se ha optado.

III.4.1 Antes de las técnicas

Un vistazo a la aproximación inicial

En ciertos momentos fue difícil lograr un contacto que abriera las puertas para el estudio. La escuela-institución educativa es, en la gran mayoría de los casos, una estructura jerárquica y sumamente cerrada. No solamente fue problemático el momento de solicitar el ingreso para tomar contacto con los docentes –cuando la solicitud debe ser considerada según los reglamentos, discutida, aprobada, y en la gran mayoría de los casos quien tiene que autorizar cualquier intercambio con los maestros es el director–, sino también por la temática que se iba a discutir con los maestros. Para muchos docentes esta cuestión de los lenguajes es algo “ya resuelto”, es decir, no es algo que deba cuestionarse; y no tiene sentido colaborar con un proyecto de investigación académica. Por la cultura institucional promovida desde el Ministerio de Educación, no lleva a nada participar en un proceso que no dejará ningún “diploma de capacitación”, ni viáticos, ni material gratuito como beneficio. La aproximación inicial tuvo constantes retrocesos y cambios de estrategia, apelando a códigos comunes de entendimiento, haciendo énfasis en la función insustituible de la escuela en la sociedad y en los beneficios a mediano plazo que esta reflexión implicaría para lograr la entrada al espacio educativo institucional.

Además de esta aproximación, se llevaron a cabo una serie de entrevistas exploratorias, tanto con estudiosos del fenómeno de la comunicación-educación en México, como con educadores salvadoreños de mucha experiencia que se quejaron también del poco interés de muchos maestros por desarrollar sus competencias comunicativas y por el discurso muchas veces cerrado y predeterminado de la escuela (Felipe Vallejo,

comunicación personal, 10 de diciembre de 2001; Joaquín Samayoa, comunicación personal, 17 de diciembre de 2001).

Un grupo de 10 centros educativos de San Salvador, privados y públicos, accedieron a permitir que sus maestros de secundaria contestaran una encuesta relacionada con el consumo de las culturas-lenguajes y su discurso sobre las mismas. Sobre esto me ocupo en el siguiente apartado.

III.4.2 La encuesta

La encuesta se ha convertido en una herramienta básica en la actualidad, el uso constante que las instituciones hacen de la información que se obtiene a partir de los datos ha generado lo que Heriberto López denomina una “cultura de encuesta” (López, 1998, 33). La ventaja de ello es que la gran mayoría de personas está familiarizada con este formato de encuesta, de tal forma que esta herramienta es una de las más amables y menos desgastantes para los sujetos.

Generalmente la encuesta se aplica bajo términos estrictamente estadísticos, “el valor del muestreo radica en la posibilidad de conocer el comportamiento de una población infinita, a partir de un subconjunto” (López, 1998, 44). No es este el caso del presente estudio. La encuesta que se aplicó era de tipo exploratorio.

Tres intenciones estaban en la base. La primera era identificar las características generales del desencuentro sobre el cual se está reflexionando, saber en qué medida los maestros que serían sujetos a entrevistas son consumidores de estos mismos medios que condenan. La segunda, comprobar si los sujetos sostenían los supuestos que estaban en la base de esta investigación, especialmente el relacionado con la ruptura de los lenguajes, ver en qué medida los maestros asumen el discurso y los valores ilustrados que la escuela, como institución, propone. Y la tercera, que no se relacionaba con los resultados obtenidos, sino con el hecho mismo de llevar a cabo la encuesta, era permitir una primera aproximación a los sujetos en su contexto cotidiano, la observación de sus instituciones y de sus clases, y que permitiera hacer la selección posterior de diez sujetos para entrevistas a profundidad y seis sujetos que participarían en el grupo de discusión.

La encuesta se dividió en tres partes (ver anexo I): la primera, datos generales que permitieran ubicar fácilmente al maestro: edad, género, nivel de estudios, etc. La segunda, sobre prácticas y consumos culturales, que permitiera crear un mapa aproximado de cuánto los maestros utilizan los distintos lenguajes-culturas enunciados y qué industrias culturales influyen en la configuración de su habitus. La tercera, un sondeo muy preliminar del discurso, buscó una aproximación a la postura que los maestros tienen en relación con la ruptura de los lenguajes.

En San Salvador hay 1,166² instituciones, 587 pertenecientes al sector público y 579 al sector privado. En ellas trabajan un total de 15,594 maestros, de los cuales, 9,057 se encuentran en el área de educación básica. La mayoría de estos maestros trabaja con los primeros grados, y en este sentido el trabajar con maestros de 7º, 8º y 9º grados reduce el espectro. Se buscó asegurar una diversidad en la aplicación de la encuesta y se trabajó la misma en 11 instituciones con 62 maestros: 34 hombres y 28 mujeres de escuelas públicas y privadas, católicas y laicas, de edades distintas y provenientes de diversos estratos socioculturales. Esto permitió un espectro amplio en la búsqueda de tipos distintos para las dos herramientas fundamentales.

En el sondeo preliminar acerca del discurso que los maestros tienen sobre los distintos lenguajes algunos datos resultaron sugerentes. El 79% de los maestros encuestados se mostró de acuerdo con que “en la actualidad, el mayor problema es que los jóvenes ya no leen y pasan viendo televisión todo el día, esto hace que pierdan su capacidad de comunicarse”. Un 42% sostuvo que la televisión es una mala influencia para los jóvenes pues los vuelve más violentos, mientras otro 41.9% se abstuvo de pronunciarse. Apenas un maestro –el 1.6% de todos los encuestados– se manifestó en contra de considerar la televisión como una influencia negativa. Cuatro de cada diez docentes encuestados se mostraron en contra de la afirmación que sostenía que es posible fundamentar bien una buena clase sin utilizar textos escritos. En cuanto a las nuevas tecnologías, el 82.3% de los encuestados consideró la computadora una herramienta fundamental que todas las escuelas del país deben poseer, sin embargo, en cuanto a Internet, siete de cada diez consideraron que es “una herramienta peligrosa que debe ser controlada”.

² Los datos que utilizo se encuentran disponibles en <http://www.mined.gob.sv>

III.4.3 Las entrevistas a profundidad

La técnica de la entrevista tiene como punto de partida la convicción de que “el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos (...) la entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2001, 75). Desde esta técnica se buscó hacer visible el discurso del maestro, la estructuración de su mundo, la manera como teje el sentido de su identidad institucional.

El tipo de entrevista que se eligió para esta investigación fue la semiestructurada, en la cual el protocolo de preguntas no es un proceso cerrado y más bien se busca “deambular por el territorio del hablante” (Reguillo, comunicación personal, 14 de febrero de 2001). La elección de este instrumento permite estudiar a un número significativo de personas en un lapso breve de tiempo; Taylor y Bogdan (1984, 103) distinguen dentro de las entrevistas en profundidad, aquellas que tienen esta finalidad. En el tiempo utilizado para entrevistar a los diez maestros, es muy probable que únicamente se hubiera hecho la observación participante en una única aula de clase.

Según las recomendaciones de Jesús Galindo (1987, 173) es bueno que la entrevista se haga en un lugar cómodo para el entrevistado –la sala de la casa, en un lugar en la calle fuera de la vivienda- y en un momento distinto al horario de trabajo. En esta investigación, con excepción de una entrevista, todas fueron realizadas durante el horario de trabajo y dentro de la institución educativa. Esto permitió observar a los maestros en situación de trabajo con los alumnos y establecer complicidades al referirse a espacios o personas con las que los maestros interactúan diariamente. Como ya se mencionó anteriormente, el tiempo de los maestros es muy limitado, muchos trabajan dos o tres turnos al día y deben, además, dedicarse a su familia. Por tanto se procuró en el protocolo que la entrevista no durara más de dos horas. De hecho en muchos casos los maestros, debido a la presión externa de tiempo, respondían de manera sumamente sintética a las preguntas y hubo que usar estrategias diversas para ahondar más en sus afirmaciones.

Las preguntas establecidas al inicio del protocolo (ver Anexo II) marcaron las pautas para evidenciar discursos sobre la institucionalidad (de la escuela, el discurso oficial de la ilustración, la apuesta por los libros y la lectura al menos desde el discurso, aunque

también se intentó desentrañar qué tanto este discurso apropiado se practica en la vida cotidiana), las ritualidades que anclan a los maestros en su cotidianidad y la tecnicidad, vista como competencias en los lenguajes. El protocolo no se siguió al pie de la letra ni en el orden establecido, sin embargo, cinco ejes se mantuvieron como base de la estructura, como puntos necesarios e indispensables en el itinerario recorrido en la conversación.

El primer eje tenía que ver con la mediación de institucionalidad, esto es con el *discurso institucional* del maestro (se formularon varias preguntas, la primera, pidiendo una conceptualización del sentido de la enseñanza y las estrategias necesarias para que el aprendizaje se llevara a cabo en el ámbito de la escuela). Se esperaba que los maestros hicieran explícito en su discurso y ahondaran en su identidad; sabemos con Bourdieu (1999) que el poder simbólico del discurso no reside tanto en las palabras como en el poder delegado en el portavoz, en este sentido, no era importante solamente lo que el maestro decía, sino que se volvía importante justamente porque era el maestro quien lo decía.

En esta respuesta era fundamental propiciar una elaboración explícita o implícita sobre el proyecto moderno, sobre la manera como la escuela debe ser. Se veía muy poco probable que algún maestro llegara a cuestionar el sentido de la enseñanza como una institución en crisis o como un espacio próximo a desaparecer, que no estuviera dando respuestas necesarias para la sociedad. Las respuestas de los maestros realzaron mucho la vocación del maestro desde el placer personal por el proyecto y, en algunos casos, con un ligero sentido de predestinación. La posibilidad de la enseñanza no se apoyó explícitamente en la necesidad de múltiples lenguajes pero sí hubo en la gran mayoría de los casos una clara conciencia de la importancia de acercarse a los procesos culturales (y los consumos) de los estudiantes.

En este mismo eje del discurso institucional hubo otra pregunta con doble intención que se hizo a todos los entrevistados. Se les solicitaba a los maestros que contaran “un día en su vida” y a partir de ahí se lograba, por un lado, una mayor complicidad con el entrevistado que abría su vida y mostraba espacios cotidianos y privados de su rutina, y por la otra, permitía desde el horario del día descubrir y corroborar algunos hábitos de consumo. La televisión estuvo particularmente presente en las relecturas de la cotidianidad de los maestros. Un elemento interesante fue que en las 62 encuestas aplicadas, un 74% de

los maestros aseguraban leer diario. En las entrevistas se confirmó que esto tiene que ver sobre todo con un elemento de legitimación de su estatus como maestros: un verdadero profesor tiene que mantener una relación fundamental con la cultura escrita y extraer de ella sus conocimientos; en la entrevista se vio que de los diez maestros entrevistados ninguno mencionó dentro de su horario de cada día un espacio asignado específicamente a la lectura, varios en cambio mencionaron la televisión como un espacio de descanso cotidiano.

Otro espacio desde el cual se vio lo institucional, fueron las preguntas finales denominadas “tiro al plato”, este “juego” en el cual se dice una palabra y el entrevistado contesta la primera idea que se le viene. Ahí se preguntó la palabra juego, que en ninguna respuesta fue vinculado al proceso de aprendizaje que se da en la escuela; la palabra enseñanza, que en la mayoría de los casos fue identificada como un proceso que se da dentro de la institución escolar; y las palabras cultura, antivalores, Ministerio de Educación y maestro/a, que ubicó nuevos elementos institucionales.

Un segundo eje fue el relacionado directamente con los *medios de comunicación* y su desarrollo y hegemonía en el tiempo actual, la categoría de la tecnicidad se encontraba de fondo en este eje. Se pidió a los maestros su opinión sobre la explicación de Castells (1999) sobre la *sociedad de la información*, y las consecuencias que ellos encontraban de este elemento; se esperaba que muchos de ellos mencionaran en sus respuestas cómo la gran mayoría de la sociedad está incomunicada justo por el auge de los medios de comunicación, y se situaran como “guardianes” que deben velar para que la sociedad no termine en una crisis total por esta incomunicación. Se esperaba además que en esta pregunta algunos se quejaran de lo poco que sus alumnos pueden expresar.

La respuesta de los maestros se ubicó en dos ámbitos complementarios, por un lado, la condena a los medios, particularmente la televisión y, dentro de esta, el género de la telenovela y la publicidad; por el otro, el desconocimiento de Internet y de los códigos que utilizan los grandes medios, lo que los llevó a hacer afirmaciones muy generales, sin comprometerse demasiado, pero recalando siempre la necesidad del “control” que la sociedad debe ejercer frente a los mensajes que circulan en nuestro tiempo.

Un tercer eje, también en el ámbito de la tecnicidad, tuvo que ver específicamente con el libro, con el *lenguaje-cultura escrito*. ¿Qué valor están dando al libro los maestros? ¿cómo se relacionan con este soporte y cómo ven –y tratan– que los jóvenes se relacionen con el lenguaje escrito? En este eje se hicieron también varias preguntas, algunas relacionadas con la lectura de los maestros y la que ellos ven en los alumnos, y además se les propuso un ejercicio de lectura comprensiva de un breve texto de Jesús Martín Barbero tomado del libro escrito con German Rey, *Los ejercicios del ver* (1999), en el cual se hacen dos cuestionamientos al sistema escolar; por un lado, menciona el problema de la verticalidad y linealidad de la estructura educativa, por el otro, se ataca el “saber” de la escuela como un saber desactualizado en comparación con otros saberes a los que los jóvenes tienen acceso. Las respuestas en relación con este eje fueron, como se esperaba, muy ilustrativas y reveladoras. Todos los maestros entrevistados defendieron, en algún momento de su discurso, el libro como el gran instrumento a través del cual la información se convierte en conocimiento. Y el ejercicio de lectura del texto también resultó interesante. De los ocho maestros que leyeron la propuesta de Martín Barbero, seis manifestaron un claro desacuerdo que en buena parte se debió a una interpretación limitada del texto.

En muchos momentos los maestros se quejaron de la falta de lectura de nuestros días, de lo poco que los jóvenes saben expresarse, del poco interés que tienen en los libros sobre todo si se ve desde el gran interés que tienen por otras actividades mucho más “superfluas” en su opinión, como ver la televisión. Fue interesante corroborar la manera cómo estos maestros se enfrentaron a un texto de apenas 230 palabras.

Un cuarto eje que se trabajó en las entrevistas fue el de *los jóvenes*, jugaban aquí las categorías de ritualidad y socialidad, y se intentaba ver la imagen que los maestros se han construido de este *otro* cercano que le da sentido a su labor educativa; la imagen del joven se fue construyendo en distintos momentos del discurso de los maestros. Hubo preguntas muy específicas, como el pedir al maestro que le asignara un adjetivo calificativo a los jóvenes, y se pronunciara en relación con dos grandes “estereotipos”: los jóvenes como frívolos y como violentos. Se buscaba ver además hasta qué punto los maestros creaban su imagen del joven desde los medios de comunicación, que son justo quienes contribuyen a la formación de estas dos etiquetas; el resultado fue interesante. En el discurso los maestros

explicitan alianzas que existen entre los jóvenes y los medios, complicidades que los están dañando al dejar de lado su formación. El maestro se situó en la mayoría de las entrevistas como alguien capaz de comprender al joven desde otra perspectiva y de dotarle de las herramientas necesarias para que pueda realizar su proyecto de vida. Ningún maestro de los diez entrevistados admitió que los jóvenes fueran violentos por sí mismos, sino más bien como una consecuencia de la estructura social, la mayoría afirmó cómo “son los adultos los violentos” y “la sociedad la que incita, igual que los medios”. Varios en cambio sí estuvieron de acuerdo con la frivolidad, la superficialidad, de sus alumnos, aunque matizaron el término.

El quinto y último eje, de nuevo relacionado con la tecnicidad, fue el del *lenguaje-cultura audiovisual*. De nuevo hubo varias preguntas que buscaban obligar a los entrevistados a definir su postura frente a este lenguaje. Se esperaba una actitud apocalíptica que estuvo muy cerca de las respuestas obtenidas. Para los maestros la televisión puede ser muy dañina si no está controlada y orientada en particular por los procesos escolares.

La telenovela fue el formato que recibió los ataques más radicales, particularmente en el ejercicio de tiro al plato. La telenovela, para la mayoría de los profesores entrevistados, representa justamente los elementos más negativos de esta cultura a-crítica y consumista, que fija sus valores y proyectos de vida en superficialidades.

Un elemento que me parece importante señalar es que el tiempo de los maestros determinó, en muchos casos, no solo el orden de la discusión de los temas, sino incluso los ejercicios que con los maestros se llevaron a cabo. En dos entrevistas no se leyó el texto. En otros casos los maestros se desviaban del tema y había que mantener un constante equilibrio de *empatía-no empatía* para volver a llevar al entrevistado por donde se había previsto. Resultó interesante ver que los docentes no suelen estar acostumbrados a que se les corte o se les cambie el tema. Justamente debido al poco tiempo de los maestros y previendo problemas en la asistencia al grupo de discusión e incluso con muchos problemas institucionales para que el mismo se llevara a cabo, se añadieron a la entrevista algunas preguntas que tenían que ver con la modalidad de *taller de futuro* que se pensaba trabajar desde el grupo de discusión. De hecho, a pesar que es recomendable que sean los

profesores entrevistados quienes asistan al grupo de discusión, esto fue imposible y para el grupo se recurrió a otros de los docentes que habían sido encuestados.

III.4.4 El grupo de discusión: un taller de futuro

El grupo de discusión busca trabajar un discurso colectivo. Ibáñez (1994) distingue el grupo de discusión homogéneo-no natural, y el heterogéneo. En el caso de este estudio se utilizó un grupo homogéneo en relación con la profesión, pero heterogéneo en relación con las posturas y los estilos de cada uno de los seis docentes que participaron. Dos intenciones se encontraban a la base del establecimiento de un grupo de discusión; una era la obtención de nuevos elementos sobre las categorías establecidas, especialmente en lo referido a la tecnicidad y los distintos lenguajes-cultura, de nuevo aquí el énfasis estaría en lo escrito y lo audiovisual; la otra, elaborar con los mismos maestros algunas propuestas que permitieran establecer un encuentro entre el *time-in* y el *time-out*. Para ello se retomaron algunos elementos de la metodología utilizada por el danés Klaus Bruhn Jensen (1995) llamada *taller del futuro*.

El taller de futuro surgió como una herramienta de trabajo de los movimientos políticos de Europa occidental durante la década de los ochenta. A la base de este taller está la hipótesis de que los ciudadanos comunes tienen conocimiento de expertos sobre sus propios problemas y por ello, de forma colectiva, pueden llegar a una solución mucho más relevante de los mismos. En este sentido, los maestros se vuelven teóricamente unos expertos sobre medios de comunicación pues constantemente se preocupan por este tema.

Metodológicamente, este tipo de grupo de discusión tiene tres momentos. El primero es la fase en la que se evalúan las opciones y se establece todo tipo de críticas sobre el tema. El segundo momento es una fase *utópica* en la que las críticas se reformulan en términos positivos y se plantean todo tipo de posibilidades futuras, incluso aquellas que son poco probables en la práctica. En un tercer momento, estas propuestas se decantan para convenir con aquellas que realmente se pueden llevar a cabo. Debido a que en la metodología cualitativa, cualquier investigación implica una intervención del contexto, el taller de futuro se presenta como una posibilidad de permitir que esta intervención sea lo más participante posible (Jensen, 1995).

Una recomendación que suele repetirse es que las personas que participan del grupo de discusión sean entrevistados previamente, a profundidad, de tal manera que el investigador sepa, con certeza, el pensamiento de los individuos. La idea es analizar un discurso colectivo. En el caso de este estudio, no fue posible hacer que los maestros entrevistados fueran los mismos del grupo de discusión. Los maestros no solo tienen el tiempo muy limitado, sino que dependen constantemente de la autorización del director y cada clase perdida es un problema. La mañana de los sábados, que es otro momento en el que es posible llevar a cabo esta actividad, suele estar ocupada en las instituciones con capacitaciones, entregas de notas o escuelas de padres en las que se requiere la presencia de los docentes. Después de mucha negociación se vio que no era posible tener a los maestros entrevistados en el grupo de discusión, y se optó por formar un nuevo grupo, con otros de los docentes encuestados que habían trabajado con estudiantes de Tercer Ciclo pero que combinaban su trabajo con otras actividades en la actualidad que los hacía distintos a los unos de los otros; el requisito fue que todos continuaran trabajando en instituciones de educación formal, con jóvenes. Una directora, un profesor de matemáticas, una profesora universitaria, un caricaturista, un profesor y una profesora de literatura fueron los que colaboraron en la reflexión.

Debido a que el tiempo de los maestros fue muy limitado, el taller de futuro se realizó en una sola mañana. Se presentó el tema “Taller de futuro: la televisión vrs. el libro” y se les solicitó a los maestros que evaluaran las posibilidades del lenguaje escrito y del audiovisual a través de una técnica ya conocida por ellos, el FODA³. Primero en tríos y luego en una plenaria se discutieron las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas de estos lenguajes-culturas, y una vez agotado el tema se les pidió a los docentes que propusieran qué se podía hacer con estos lenguajes y cómo no oponerlos. A través de la narración de sus experiencias personales –sus mediaciones institucionales más fuertes– los profesores entraron en una discusión interesante y propusieron caminos posibles, algunos muy concretos y otros no tanto. Finalmente se vio un vídeo con una propuesta educativa y se discutieron metodologías más concretas. Sobre estos resultados volveré en el capítulo 6.

³ Un método de evaluación que consiste en discutir las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de un proceso; el Ministerio de Educación utilizó el FODA en muchas capacitaciones y fue una metodología que obtuvo buena aceptación entre los maestros.

Una vez recopilados los datos, la investigación se enfrenta con el problema fundamental: ¿qué es lo que estos datos dicen y cómo los hacemos hablar sin reflejar en ellos lo que el mismo investigador trae ya elaborado? Este es el camino que seguiré en los dos capítulos siguientes.

IV. MAESTROS Y LENGUAJES

“La relación entre expresividad y reconocimiento de la identidad se hace preciosamente visible en la polisemia castellana del verbo contar, pues para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta es indispensable que la diversidad de identidades pueda ser contada, narrada. La relación de la narración con la identidad es constitutiva: no hay identidad cultural que no sea contada. Ahí apunta la nueva comprensión de la identidad como una construcción que se relata”

Jesús Martín Barbero

Este capítulo comprende una aproximación detallada al discurso que los maestros estructuraron en las entrevistas a profundidad que se llevaron a cabo.

Durante la sesión de conversación se buscó utilizar una serie de detonadores, gracias a los cuales el maestro evidenciara en su discurso sus alianzas en relación con el discurso “institucional” educativo y expresara su opinión en relación con los distintos lenguajes-culturas que ya hemos venido definiendo y trabajando. Como ya mencioné en el capítulo anterior, las entrevistas no son exactamente iguales en orden y contenido, pero se basan en un protocolo común que dejó claro qué ejes fundamentales debían ser discutidos.

El itinerario fundamental en todas las entrevistas fue una provocación para que se volvieran visibles, en la estructura discursiva de los maestros, los elementos que conforman su identidad. Una identidad que, en el caso particular de las personas dedicadas a la docencia, tiene un fuerte componente relacionado con la institucionalidad que se forma y fortalece desde la profesión.

Ya señala van Dijk que en la relación macro-micro que se pone en evidencia en el texto discursivo “los miembros de un grupo necesitan identificarse y representarse a sí mismos como miembros de grupos, de modo que puedan estar habilitados a actuar como tales” (van Dijk, 1996, 22). La identidad del maestro se construye a partir de su pertenencia a una estructura, y su alianza –y confianza– con una forma específica de transmisión del saber: el libro, la cultura escrita; pero también esta identidad se construye en relación con los otros y esto es también lo que este análisis descriptivo mostrará. Las relaciones de identidad forman parte intrínseca de cualquier proceso de saber. En el fondo, en este juego de identidades y relaciones, está de fondo una relación de poder que adquiere simbolizaciones particulares que dan fuerza al discurso y que desde él son justificadas (Bourdieu, 1999; Thompson, 1998a y 1998b).

Aunque cada una de estas entrevistas puede ser analizada con mucho más detalle, a partir de otros métodos de análisis semiótico o en el nivel micro de las estructuras y otros

tipos de elementos formales del lenguaje como la cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad (Renkema, 1999, 49-59), lo que me interesa es establecer unas categorías comunes que posteriormente, en la comparación, me permitan marcar los momentos de coincidencia o divergencia entre los mismos maestros; sus opiniones en relación con los lenguajes-culturas; y el discurso que establecen en relación con su propio yo y con tres grandes otros que en todas las entrevistas se han hecho visibles: los jóvenes como un otro a veces amable, a veces inmaduro e incomprensible; el Ministerio de Educación¹, como un otro desagradable que sin tener conocimiento de la realidad cotidiana obstruye el trabajo en lugar de ayudar; y la televisión, en particular, la telenovela, como el otro contra el que la escuela lucha, el otro que se debe combatir.

En el siguiente capítulo, espero formular ya no diez discursos individuales, sino un discurso colectivo, institucional, que aparece de fondo en los diez maestros entrevistados a partir de sus consensos y, algo muy importante, de las ausencias que hay en el discurso; no solo aquellas exclusiones y supresiones, sino aquellos silencios sobre temas que se intentaron abordar.

A continuación mostraré un análisis descriptivo de la entrevista realizada a cada maestro, el énfasis en esta parte estará puesto en las particularidades individuales y la manera como hablan de estos tres otros y de los lenguajes que me interesa abordar, el audiovisual y el escrito; posteriormente mostraré en un cuadro una comparación de estos discursos que me permita esbozar el discurso colectivo de estos diez maestros.

IV.1. El docente 1

El primer docente entrevistado, de sexo masculino, trabaja en un colegio privado y católico para muchachos. Tuvo experiencia durante muchos años en la educación pública pero ya está jubilado y se dedica exclusivamente a las clases en esta otra institución donde trabaja con 36 estudiantes. La materia que ha tenido a su cargo desde hace ya varios años es la de Lenguaje y Literatura. Es maestro formado en la Escuela Normal Superior. Lee diariamente el periódico, especialmente la página editorial pues considera que “se aumenta el nivel cultural leyendo esa página”; escucha la radio todos los días, y considera que esta también

¹ Ministerio de Educación, MINED, es el equivalente en México a la Secretaría de Educación Pública

aumenta la cultura. Mira, además, hasta tres horas diarias de televisión –tiene servicio de televisión por cable–, especialmente los noticieros y los programas culturales y educativos. Tiene computadora, sabe manejarla pero lo hace ocasionalmente, y posee conocimientos mínimos sobre Internet. En la encuesta se manifiesta de acuerdo con que la televisión es una mala influencia que vuelve más violentos a los jóvenes, aunque no está al tanto de los programas de televisión y radio que sus alumnos escuchan; considera que Internet es una herramienta peligrosa que debe ser controlada, y que, no obstante, es una gran posibilidad de obtener conocimiento.

IV.1.1 Yo, maestro

Tenía en aquella época un supervisor que era novio de una tía y entonces me dijo que si quería trabajar, le estoy contando yo de 15 años, yo apenas había hecho el noveno grado y le dije que yo no sabía nada de eso. No, me dijo, yo te voy a ir a asesorar y entonces me nombró en una escuelita del área rural que tenía hasta tercer grado atendido solamente por un profesor. Y entonces el supervisor me llegó a dar un asesoramiento de una semana, cómo enseñar lectura, cómo enseñar matemática, propiamente las didácticas... me gustó tanto que trabajé tres años.

Para el primer entrevistado, hablar de sí mismo es presentar su vocación, su llamado a la docencia y el porqué de su profesión docente. La institucionalidad que legitima su oficio se va construyendo al mencionar sus espacios de formación. El entrevistado lo hace de una manera muy sencilla, sin alardes. Lo cuenta casi como una casualidad donde enfatiza, sobre todo, el gusto. Vemos aquí que este es un profesor que descubre su placer por la docencia a una edad muy temprana, y desde los quince años se vuelve aprendiz del oficio. Se va formando desde la práctica. Aunque hará énfasis posteriormente en la entrevista en que recibe su formación en la Escuela Normal Superior y otras capacitaciones, incluso en otros países.

Cuando un profesor dice, los jóvenes no leen yo pienso que no está echando a mano recursos como para motivarlos.

La afirmación es breve y contundente. El docente 1 utiliza una impersonalización y toma distancia de los profesores, en este caso la imagen de otros maestros se vuelve *el otro*, y es condenado cuando no sabe hacer bien su trabajo fundamental.

Para mí el trabajo resulta tal vez no trabajo, sino una alegría. En la tarde sí ya no hallo qué hacer, cuando trabajaba en la escuela para mí era también satisfactorio, aunque eran dos turnos, pero ahora que solo trabajo aquí yo siento que en la tarde he caído... y para mí no es trabajo, para mí es

una diversión estar en las aulas con mis alumnos. Yo sí me siento satisfecho. Que a veces vengo así, con dolor de cabeza, con dolor de cuerpo, pero cuando ya entro al aula se me quita... Ahí se me van todos los dolores.

De nuevo el entrevistado construye su identidad en función del gusto personal. No se sitúa en el deber ser de la misión del maestro; logra plantearlo en relación con el placer. En este momento del discurso, al no situarse desde la institucionalidad y al no justificar desde ahí la posición de poder que ejerce, sino más bien al armar su identidad a partir del gusto, la misión del maestro se plantea más relajada, sin oposiciones fuertes hacia los *otros*.

IV.1.2 El otro, joven

Primero hay que motivarlos, un muchacho sin motivación: cero... La clase que yo doy es una materia que es bien proclive para eso, lenguaje y literatura. Hay tantas anécdotas, hay tantos libros que contar argumentos... y a los muchachos les gusta eso, les gusta el lenguaje. Tan es así que es una de las materias de que menos reprobados hay. Les gusta el cuento, les gustan las narraciones, la leyenda. (...) Hemos leído obras salvadoreñas. Hoy hemos incursionado a otras obras, verdad, y los muchachos me preguntan qué obra vamos a leer en esta área... Porque leemos una obra por área. Y lo hacen. Están interesados en que yo haga una guía de trabajo

Llama la atención en este maestro cómo el alumno, el joven, no es un otro lejano; más bien es un *tú* tan cercano al *yo* que en cierto momento se vuelve *nosotros*; para hablar en términos de estrategia discursiva hay mucho *apropiamiento*, esto es, mucha inclusión del otro en el discurso (Renkema, 1999). La opinión que el docente 1 tiene de sus estudiantes y de los jóvenes es muy positiva. Si una clase no funciona no es problema del alumno, es problema del profesor que no sabe motivar. Sostiene y afirma que *a los muchachos les gusta el lenguaje*, e inmediatamente utiliza el *nosotros*, y así continúa: *hemos leído obras, hemos incursionado*. Me interesa destacar que este docente 1, profesor jubilado, formado en la Escuela Normal Superior, al contrario de otros docentes entrevistados, más jóvenes, se siente muy cerca de los jóvenes.

Y si no le pone a eso una connotación, una nota, el muchacho no se siente motivado. Yo a toda obra que leo le pongo una actividad evaluable con diez puntos. El muchacho, además de leer, sabe que eso le va a valer una nota, para su evaluación. Pero si les pido la obra, lean la obra y después en una clase... qué entendiste de la obra y ya estuvo... me parece que no es esa la manera de motivar a los muchachos para que lean.

Al contrario de otros maestros entrevistados, el docente 1 sostiene que la nota es una motivación importante para el alumno y que gracias a ella se esfuerza. En otras entrevistas los profesores sostuvieron que la evaluación es justamente un problema, y que debido a la

apatía de los jóvenes no hay ninguna forma de motivarlos. De nuevo se ve aquí que este entrevistado impersonaliza el grupo genérico de los maestros para establecer sus propios parámetros. El discurso se juega en la socialidad, en una identidad anclada en lo cotidiano.

Nuestros muchachos son contentos. El muchacho salvadoreño es alegre, aunque ellos tengan problemas vienen y corren y juegan y hasta a veces uno ya... párense, pasó el recreo, vamos a clase. Pero hay algo que yo diría que es un problema y es que al muchacho no le gusta pensar. No le gusta razonar. No le gusta hacer análisis. Le gusta que uno le dé el conocimiento...

Al ir elaborando el docente 1 afirma lo que la gran mayoría de los entrevistados dirán y frente a lo cual el discurso de los maestros se vuelve uno frente al *otro-joven-estudiante*, los alumnos *son contentos* pero no les gusta pensar, analizar, razonar.

Nuestros jóvenes no son violentos, de ninguna manera, los violentos son las causas de las que vienen. Esos muchachos que usted ve en la calle, dándose riata a pedradas, son de hogares desintegrados. Son hogares donde a veces se acuesta la mamá, si es sola, pensando qué es lo que le va a dar de comer a su hijo. Muchos muchachos se van a la escuela sin comer, se lo digo yo que he trabajado en una escuela de estatus pobre.

Otro argumento común en el discurso de todos los entrevistados al que el docente 1 se adhiere sin problema es la afirmación de que los jóvenes no son violentos. En este sentido, la imagen del joven no se ha construido a través de los medios, sino a partir del trato directo con los alumnos. El problema de la violencia se le asigna más bien a ese *otro-Ministerio de Educación-Gobierno* que no ha establecido igualdad de oportunidades para las nuevas generaciones.

IV.1.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno

Más adelante dice² que hay que actualizar la escuela a esos medios, a esas técnicas. Y aquí involucra al Ministerio de Educación, el MINED tiene que cambiar el currículo, ya no ser un mero transmisor, porque el maestro es transmisor. Y lo que tiene que hacer el MINED: adecuar el currículo a la tecnología, si el MINED no lo hace pues... qué estaremos haciendo en nuestras escuelitas abandonadas muchas veces. Qué estaremos haciendo nosotros que más o menos estamos al día en las demás corrientes. Pienso que el eje de todo esto tiene que ser el MINED, actualizar su currículo y la base tecnológica.

Aquí el entrevistado toma distancia del Ministerio de Educación y enjuicia el papel que hasta ahora ha seguido al asignarle al docente un papel de mero transmisor. Aquí el nosotros marca la distancia entre los maestros y el MINED. Y hay un nosotros más claro aún al afirmar *nosotros que más o menos estamos al día en las demás corrientes*, aquí el

docente 1 muestra que considera que el MINED no está actualizado en la discusión educativa actual y no ha hecho un esfuerzo real por actualizar, tanto el currículo como la *base tecnológica*.

El muchacho nuestro no es violento, lo hace violento nuestra sociedad. La pobreza extrema que vive este país. El gobierno supuestamente está corrigiendo allá, queriendo corregir atrapando al muchacho que anda en la calle en horas de clase. ¿por qué no multiplica empleos? (...) si quiere evitar esas cosas violentas, que hacen violentos a nuestros muchachos que genere empleos y ahí están las soluciones. Y que atienda más la educación. Si la educación es la solución... pero que la atienda³. Esos muchachos que entran ahí ya no van a ver un bachillerato, y aquí hay muchos hogares pobres donde los papás los sacan hasta los novenos grados (...) la misma pobreza está generando violencia. Y si no vea, quienes andan en los secuestros no son jóvenes, son gente adulta. Posiblemente que están viviendo una extrema pobreza, y de alguna manera quieren conseguir dinero. Así que yo lo que le quiero enfatizar es que nuestro muchacho no es violento. Lo violento son las causas, el ambiente en que vive.

Al enfatizar en su discurso que el joven no es violento el docente 1 construye la imagen del Gobierno y del MINED como los causantes de la violencia. Con una serie de alusiones indirectas a políticos y elevando el tono de voz en este momento insiste y enfatiza que la violencia del joven se debe al ambiente en el que se mueve.

IV.1. 4 El otro, televisor, telenovela

Mire, desgraciadamente ese tipo de películas no las ven nuestros muchachos. Y es que nosotros tampoco estamos informados cuándo van a pasar esas películas, lo que yo hago es, por ejemplo, en la última área, que es conocamos obras literarias, por ejemplo les traje en video y vimos la película de El viejo y el mar, de Hemingway, la película con Anthony Quinn (...) entonces... pero cuando es en la televisión de repente enciendo yo el televisor y voy viendo... uy! Si están pasando Los miserables, ojalá que los muchachos lo estuvieran viendo, pero nosotros no sabemos cuándo se va a dar ese tipo de obras. Pero nosotros, ya le digo, tenemos una sala de proyecciones, para poner video y todo... Un día teníamos dos temas atrasados con uno de los séptimos y dos temas los venimos a trabajar, trabajamos noventa minutos un poco largos... y después fuimos a ver Spiderman ahí... es decir para que ellos se sintieran relajados, vinimos como a la una y media y nos fuimos como a las cinco de la tarde. Los muchachos sintieron una tarde feliz.

De la televisión, al maestro le importan justamente aquellas películas que se refieren directamente a las obras de la literatura que los muchachos deben leer. Su afirmación de entrada en relación con la tele es justamente un lamento: *desgraciadamente ese tipo de películas no las ven nuestros muchachos*. Y esto porque tampoco los maestros se enteran porque no hay una buena difusión previa de la programación. Cabe preguntarse, si el

² Se refiere al texto de Jesús Martín Barbero que se le pidió que leyera durante la entrevista

³ Aquí está haciendo alusión al eslogan publicitario con que el Ministerio de Educación ha vendido la propuesta de la Reforma Educativa que inicia en 1995: *Educación es la solución*.

maestro está tan interesado, por qué no llama al canal de televisión para saber con alguna anticipación los horarios de las películas que le interesan. El mismo discurso del docente nos aproxima a una respuesta tentativa: en realidad lo audiovisual interesa más como ilustración y como espacio de relajamiento que como posibilidad real de conocimiento serio. En una tarde de trabajo la película Spiderman se usa como el espacio de descanso, no se discute porque no es para eso. Si la televisión no es considerada como espacio de aprendizaje es, sobre todo, porque los adultos que están cerca de los niños y adolescentes transmiten estas ritualidades.

Los muchachos sí ven la televisión, y a veces ven los programas que los papás están viendo, telenovelas, vaya usted... Porque a veces salen ahí hablando de Pedro el escamoso... no fregués, hombre, y qué andás viendo... Es que mi mamá la ve, profesor... y por qué no en vez de estar viendo eso mejor no tomás un libro y lo leés, o estudiás, hombre, porque es una novela que no te deja ningún mensaje... No, profesor, es por estar bailando ahí... que el de la orejita, que el pasito para acá... Los muchachos ven muchas veces lo que los papás ven, aunque ahora hay familias en que tienen su televisor el papá acá, otro tiene su televisor en su cuarto... pero no todos, eso no son todos. El muchacho está viendo su tipo de programas y allá están viendo las novelas. Pero eso no son todos los alumnos, ahora hay que ver si el padre de familia está pendiente del tipo de programas que está viendo su hijo, porque no me va a decir que no hay canales que tiran programas... son programas duros, de pornografía, donde se hace el amor... bueno, crudos, aunque ya eso ya no es un tema, en los séptimos grados...

Aquí el docente declara de forma abierta su postura frente a la televisión y, particularmente, frente a la telenovela; su consejo frente a la telenovela es combatirla con tomar un libro y leerlo, o estudiar; una posición sumamente conservadora. Llama la atención cómo en su discurso una solución es justamente que haya varios televisores en la casa. Los adultos, los padres de familia que miren las telenovelas –ahí ya no es un comportamiento cuestionable o no le corresponde a él hacer este cuestionamiento– y los jóvenes que miren otros programas pero de nuevo sale la cuestión del control; si no hay supervisión, pueden estar viendo pornografía.

IV.1.5 Y los lenguajes

Indudablemente no nos vamos a quedar a la zaga de la evolución que el mundo tiene. Pero pienso yo que esos recursos que tenemos como el Internet, y otras cositas por ahí tienen que ser observados por los padres.

El maestro se aventura a hablar sobre los lenguajes y de entrada lanza su preocupación clara: no le parecen, tienen que ser observados y en este sentido, incluye en su afirmación – de forma implícita, pero clara– la necesidad de control; no puede negar estos lenguajes

completamente porque sería *quedarse a la zaga* de la evolución actual. Es importante hacer notar que se refiere a *Internet y otras cositas*, un diminutivo que tiene un cierto sentido irónico, e incluso peyorativo. Podría querer decir que estas *cositas* parecen llamar la atención y hacer más escándalo del que realmente corresponde a algo que más bien está ahí y debe ser controlado.

Yo pienso que tenemos que estar a la par de los avances tecnológicos (...), desgraciadamente en unos aspectos hay desplazamiento humano. Por ejemplo, eso de en los bancos, que ya se actualiza y todo... y lo que antes hacían tres ahora lo hace una con su máquina y esto desplaza a la gente... vamos a quitar estas tres secretarías porque están de más, y solo queda esta con la computadora, entonces hay desplazamiento humano y ahí sí yo veo lo negativo, porque la verdad que yo pienso que cuando se da esa situación habría que ver una reubicación, no dejar que estas personas sin su sueldo, me entiende, sino que las empresas debían reubicarlas en ciertos lugares donde de verdad sean útiles, pero sí estoy de acuerdo que tiene que estar a la par de la tecnología, entonces cómo quedaríamos nosotros como país.

La actitud del docente 1 al hablar de la tecnología es bastante apocalíptica, pero además demuestra muy poca información que lo capacite para establecer un nivel más profundo en la discusión que pase del peligro apuntado por muchos del desplazamiento humano. Dos serán las constantes de su razonamiento en relación con lenguajes que se introducen desde la tecnología: control y necesidad de no quedarse atrás como país. Aquí el discurso establece un *nosotros* que no es ya su identidad como educador junto a los alumnos sino más bien su identidad dentro de una nación determinada, *nosotros como país no podemos quedarnos atrás*; pero no establece más análisis de esta afirmación.

Nosotros tuvimos una experiencia a nivel de séptimo grado la semana pasada de dos muchachos. Que uno nos introdujo una pornografía en Internet (...) Esto porque esto para nosotros es algo que no se debe dar en un colegio católico (...) Lo que hay que hacer aquí es buscar un programa, adecuar un programa que vaya por el desarrollo mental y que se pueda también hacer juegos... ahí, dentro del Internet... Pero estar siempre vigilando al alumno, y aprovechar este potencial para llevarlo a otras materias. Una correlación de asignaturas, que la computación se refleje en matemáticas, que la computación se refleje en lenguaje, que vaya al Internet.

El discurso continúa enfatizando que siempre hay que estar vigilando, y ahí está buena parte del rol del maestro; el maestro vigila porque el joven no puede utilizar la tecnología para cosas realmente útiles, puede entrar en sitios pornográficos. Lo interesante es que al mismo tiempo el entrevistado esboza la idea del uso de lo informático y del Internet, ya no como una herramienta aparte, sino como un lenguaje desde el cual los distintos conocimientos de las asignaturas pueden transmitirse y reinterpretarse.

El libro es insustituible. Es que hay aspectos del libro que nunca estarán en las computadoras. Es que la computadora no absorberá todo el quehacer de un grado, vaya, de una asignatura. La computadora tendrá aspectos que los tiene el libro, pero que allá están más avanzados y mejor presentados que el libro. Echemos entonces a mano el recurso de la computadora, pero hay contenidos que usted no los va a encontrar en la computadora

El docente 1 tiene unas certezas mínimas en relación con la informática y el Internet; en esta intervención se puede ver que hay una confusión bastante grande entre lo que la computadora implica como posibilidad de almacenamiento de la información a través de CD-rooms o el mismo disco duro, y la posibilidad de acercarse al conocimiento a partir de Internet. Sus argumentos son tajantes. Parece no aceptar continuar la discusión más bien porque no tiene más elementos desde los cuales entrar en la misma.

IV.2. El docente 2

El segundo entrevistado es también un hombre y trabaja en un colegio masculino y religioso enseñando matemáticas. Tiene a su cargo 42 estudiantes y su nivel de estudios es de profesorado. Callado y parco en sus respuestas. Le gusta leer diario el periódico, pues le da las noticias actuales y a veces incluso las relee. Lee sobre todo los reportajes especiales pues dice que son interesantes las investigaciones de los periodistas, y le gusta, además, leer los editoriales, aunque sostiene que con frecuencia *se nota la tendencia “gobiernista”*. Escucha la radio todos los días, sobre todo musicales y noticieros y mira diariamente la televisión, donde tiene servicio de cable contratado. Tiene conocimientos de diversos programas de computadora y la utiliza con mucha frecuencia, aunque Internet solo lo usa ocasionalmente. Está bastante de acuerdo con la afirmación de que hoy en día los jóvenes han perdido su capacidad de expresión y que el mayor problema es que los estudiantes ya no leen y pasan viendo televisión todo el día. Sin embargo, no tiene mucha idea de cuáles son los programas de radio y televisión que sus alumnos miran y escuchan.

IV.2.1 Yo, Maestro

Yo diría que hay bastante qué hacer y se puede. El problema es que, tanto de parte de los profesores, como de los padres de familia, quizá a todos nos falta un poco de constancia, de perseverancia. Yo mismo, aunque soy profesor de matemática, a los muchachos yo les pido, de vez en cuando que tomen un artículo, lo lean y opinen. Pero como mi área es otra, y aunque mi preocupación es la formación integral de los muchachos, pero tengo que centrarme en el área que me corresponde, entonces no puedo estarle dando seguimiento a esto. Y luego, de parte de los profesores, aún en una clase de lenguaje, se tienen que ir cubriendo diferentes áreas dentro de esa materia y no puede entretenerse solo en la lectura.

Contrario al primer entrevistado, el docente 2 se rige mucho por el ámbito del deber ser. Establece su quehacer desde una disculpa: *se hace lo que se puede*, tiene un interés muy fuerte en que la lectura se fomente –no así otros lenguajes-culturas que no aparecen en su discurso más que como distractores y problemas– pero al mismo tiempo justifica la dificultad de parte de los adultos de conseguir crear el hábito de lectura sobre todo por el tiempo que no se tiene. Hay que cubrir demasiados temas, los padres de familia tienen mucho trabajo y el alumno con lo que se le va dando tiene que ver qué hacer. Utiliza un *yo-nosotros* que en este caso engloba a los padres de familia. Los adultos responsables de la formación de los jóvenes.

Fíjese que yo personalmente le digo, yo me admiro cuando después analizo yo ciertas conductas más frente a los muchachos de cómo he reaccionado delante de ellos. Y yo he sentido que he reaccionado en una forma pacífica, tranquilizadora ante una situación de violencia de ellos. Cuando yo he sentido que lo natural para mí hubiera sido responder también con violencia. Pero ¿por qué? Porque también he llegado a la convicción de que el que tiene que soportar la situación aquí es el adulto.

De nuevo aparece en su discurso el deber. Aquí el *yo* que el docente 2 construye es sumamente personal, tiene que ver con un proceso de asumir que su actitud *debe ser* pacífica frente a los jóvenes. En este sentido la identidad del docente 2 se construye a partir de reflexiones diversas sobre lo que el maestro debe ser frente a los otros, un habitus lingüístico (Bourdieu, 1999, 12) determinado por ciertas condiciones y acuerdos sociales.

IV.2.2 El otro, joven

Yo diría que (el conocimiento) ocurre en una forma que no es lo natural. Hoy, nada menos, le estoy enseñando a los muchachos que estamos trabajando con la multiplicación. Después de explicarles en qué consiste la multiplicación, vamos directamente a la regla, esta es la regla. Pero lo natural no es eso. Sino que después de desarrollar varios ejercicios uno dice aquí puedo aplicar una norma. Y entonces viene la regla. Y a partir de entonces, del conocimiento de esa regla, ya cualquier ejercicio se va desarrollado así. Eso es lo que sucede. Y por qué razón, pues entiendo que es porque los muchachos ahora son menos analíticos, menos reflexivos, la madurez de ellos como que llega un poco más tarde, comportamientos infantiles en muchachos de doce, trece y catorce años.

La queja constante aparece en el docente 2 de manera muy clara. Los alumnos son ahora menos analíticos, antes eran otros tiempos. Y atribuye una serie de características particulares a este otro que se conforma cerca, pero al mismo tiempo lejos de él: menos capacidad de análisis –que antes, cuando por ejemplo el docente era un alumno–, menos reflexividad, más inmadurez.

Es bien escasa la lectura. Bien escasa. Porque desde pequeños ha tenido mucha influencia la televisión; muchos tienen todavía dificultad para leer en forma corrida. Usted pídale a un joven que lea y se equivocará en muchas palabras. Lo que significa que no tiene práctica en esto. La tendencia, por ejemplo, cuando se les pide leer una obra, pues si pueden conseguir la película la consiguen, pero no leen. O van y buscan los resúmenes para tratar de leer lo menos posible. O si es posible se informan con el que ya leyó y este les pone al tanto en forma general y ya. Suplen la necesidad según ellos. Pero lo que es la lectura, propiamente, no. Y menos tener un libro como para ir leyendo periódicamente, y menos tomar el diario todos los días, leer los editoriales y ver la opinión del editorialista o ver la opinión de nuestros autores.

Aparece aquí uno de los problemas que más lamenta el docente 2. La lectura es escasa, los jóvenes ya no leen, prefieren ver películas, ver la televisión, buscar resúmenes. Uno de los lamentos que más se repetirá a lo largo de esta entrevista. Sobre todo en lo concerniente a la falta de lectura de los editoriales por parte de los estudiantes.

Los jóvenes son... superficiales. Superficiales en sus apreciaciones, aunque lógicamente, si usted le señala un aspecto en el que hay que considerarlo, podríamos decir que pueden profundizar, eso sí, pueden profundizar. Pero en términos generales yo diría que son bastante superficiales.

Dos cosas me interesa destacar en esta participación, por un lado el titubeo del entrevistado y su dificultad para expresar claramente su imagen sobre los jóvenes. Por el otro, su énfasis y su insistencia en que los jóvenes son superficiales. A pesar de aclarar él mismo que los jóvenes pueden llegar a profundizar, vuelve a la afirmación de la superficialidad.

Yo diría que los jóvenes no es que sean violentos. Lo que pasa es que como que no nos estamos entreteniéndolos a darle a ellos formas de contestar a la violencia. Entonces lo que la mayoría hace es protegerse, y si esa protección hacia sí mismo significa tener que golpear al otro pues lo hacen.

De nuevo el entrevistado titubea. Y aquí casi se contradice, primero afirma que los jóvenes no son violentos, el problema de la violencia es que –utiliza aquí la primera persona para referirse a los maestros o a los adultos en general– no se les da a los estudiantes alternativas frente a la violencia, y entonces dice que si para defenderse tienen que golpear a otro pues los jóvenes lo hacen, aunque esto no es precisamente violencia de acuerdo a su razonamiento.

IV.2.3 El otro, Ministerio de Educación

En el discurso del docente 2 el Ministerio de Educación aparece prácticamente ausente, no se menciona como otro que ayude u obstaculice la labor docente; sin embargo, en las

preguntas del “Tiro al plato” aparece como un actor positivo y con quien el maestro se siente bastante cómodo; se refiere a la Reforma Educativa impulsada por el Ministerio de Educación diciendo que *necesitamos una excelente disposición para eso*, y aquí hace énfasis en un *nosotros* profesores. En relación con el MINED, en la misma pregunta sostiene que es *un programa que está sacando la cara por el gobierno*.

IV.2.4 El otro, televisor, telenovela

Para mí que esto (el cambio negativo de los jóvenes) viene sucediendo en una forma lenta, paulatina, digamos a medida que fuimos entrando también en el conflicto de la guerra aquí en nuestro medio y que los medios de comunicación van invadiendo los hogares y todo eso. Entonces, por un lado hago referencia al conflicto (...) Y por otro lado, con los medios que, especialmente la televisión y posteriormente la computadora y el Internet, es que los muchachos están recibiendo imágenes donde no tiene oportunidad de imaginar, de ser creativos, de aportar, sino que solamente están recibiendo (...) El conocimiento no se da, digamos, porque él va en busca del conocimiento sino que le llega a base de reglas y después se pregunta, ...y esta regla por qué. No saca la conclusión de que eso, precisamente, le lleva a cosas más amplias, más generales.

La imagen de los medios de comunicación, sobre todo la televisión, surge de manera clara. Es la televisión y ahora la computadora e Internet quienes están atrofiando la creatividad de los jóvenes. Dan las cosas ya hechas. Hay una total ausencia de una reflexión sobre la posibilidad simbólica y polisémica de las imágenes. Simplemente se establece un cuestionamiento a priori. Dos son los problemas de que los jóvenes ya no razonen y sean inmaduros: por un lado el conflicto armado, un suceso histórico e inevitable; por el otro, la televisión, la imagen que ya no da permiso para la creatividad.

IV.2.5 Y los lenguajes

La cosa es que la información nosotros la obtenemos básicamente de dos maneras, o tres. Una es por las imágenes, que vemos, también la que oímos y la que leemos. Entonces nos resulta mucho más fácil, aunque no estemos viendo el televisor, pero estamos oyendo, a sentarnos a leer el periódico. Porque la tendencia hoy día, especialmente digamos en los jóvenes es prácticamente no leen, no leen. De los periódicos ¿qué leerán? Pues quizá lo que se refiere a noticias de los artistas, lo que está de moda, el mundial, los cantantes, las películas... pero en lo que se refiere a las noticias y ser críticos ante las noticias, la página editorial, para estar al tanto del modo de pensar de los escritores actuales, yo diría que la mayor parte está informada por lo que oye, pero muy poco por lo que lee.

El entrevistado muestra, en cuanto a los lenguajes, una visión totalmente ilustrada. Se lamenta no de que los jóvenes no se informen, sino de que no se informen a través de la lectura y solamente lo hagan a partir de lo que ven y lo que oyen; se lamenta además que

cuando leen lo hacen de aquello que les interesa. Interesante que haga énfasis en la lectura de la página editorial para conocer el pensamiento de los escritores actuales en un país que muy poca difusión da en el medio impreso a los literatos y escritores de la actualidad. Las páginas editoriales de los dos periódicos más leídos –y que de acuerdo a la encuesta son los que el docente 2 lee– dan espacio en sus páginas de opinión sobre todo a los políticos.

IV.3. El docente 3

El tercer entrevistado tiene un profesorado en la universidad; en las mañanas tiene 36 alumnos a su cargo y es encargado específicamente del área de *formación en la fe* en un colegio privado católico, por las tardes trabaja en una escuela pública. Lee los dos periódicos principales del país unas tres veces por semana, sobre todo la página editorial, le gusta enterarse de los pormenores de una noticia, darle seguimiento a los acontecimientos e incluso recortar algunas notas de interés. La radio la escucha también algunas veces a la semana. Sintoniza programas religiosos que le permiten comprenderse mejor y entender a los demás. No tiene televisión por cable pero mira al menos una hora de televisión al día, para ver el noticiero, algún programa de entretenimiento y los deportes. No utiliza la computadora para nada y lee sobre todo temas académicos. Está bastante de acuerdo con que el mayor problema de los jóvenes hoy día es su poca capacidad para comunicarse, pero no está tan seguro que esto se deba a la televisión que los muchachos miran.

IV.3.1 Yo, Maestro

Yo pienso que (lo que hay que hacer para que los jóvenes aprendan) es fundamentalmente llegar a los intereses del alumno... es decir, sus raíces nerviosas principales... y solamente así se logra hacer algo por ellos (...) de lo contrario, pienso yo que se vuelve más como información. Si el alumno no está motivado, no logramos hacer algo positivo por él (...) A veces lo que yo hago es... me pongo en el lugar de ellos, cómo piensan ellos y cómo ven ellos la realidad. Me trato de ubicar en la edad de ellos también, en el momento que están viviendo, porque... yo digo, por ejemplo mis alumnos de séptimo grado, la edad que tienen de trece años, es una edad crucial junto con sus catorce... quizá entre los trece o catorce años va a ser un momento de crisis de su propia identificación, de asumir esto de que uno va creciendo y como que se da cuenta de que es hombre. Entonces yo trato de ubicarme en el lugar de ellos.

Es interesante por un lado, la distinción que hace el docente 3 entre información, como algo que se les da a los alumnos cuando no están motivados, y conocimiento, como el proceso de aprendizaje. Su *yo* es en este momento una construcción bastante individual, habla de su

experiencia, de lo que él hace y de cómo trata de ubicarse en el lugar de los alumnos, aunque no especifica –ni siquiera cuando se le pregunta directamente– cómo logra esto.

Y yo le decía a ese periodista que en la mañana una señora había dicho que el problema es la falta de valores, y yo le rebatía diciendo que el problema no es tanto eso sino la falta de familia (...) Por eso es que yo creo que a veces los profesores debemos desempeñar la función de papás, de orientadores y disciplinarlos incluso en campos que no son propiamente de nuestra incumbencia.

La familia ha sido el núcleo fundamental desde el que se constituye buena parte de la estructura social de la modernidad y el docente 3 menciona en distintos momentos de su discurso a la familia como protagonista de la formación de los jóvenes. Es interesante que, en este sentido, este maestro tome distancia de otros discursos donde la falta de valores se vuelve la causa de los problemas; él ve esta falta más como una consecuencia del estallido de esta institución social. En la segunda parte de su elaboración, el énfasis se encuentra justamente en que el entrevistado plantea que la función del maestro es asumirse desde un rol familiar, un orientador en muchos ámbitos. El papel de la enseñanza se legitima y tiene sentido desde la crisis de la familia.

Pienso yo que nuestro sistema de educación es tradicional donde vale la voz y el conocimiento del maestro, que no lo sabe todo, estoy de acuerdo, y que en algunos aspectos los alumnos saben más. Aquí se dio un caso de un profesor que no admitía de que el camello dónde llevaba el agua, y él dijo que era en la joroba, y el alumno le rebatió y le dijo que esa era una grasa que llevaba el camello y que se encontraba en otra parte y no sé qué... Yo creo que debemos ser respetuosos también con la opinión y el conocimiento de nuestros alumnos, saber conjugar todo lo que nuestros alumnos poseen, utilizar un método más constructivista, partir de los conocimientos que poseen los alumnos para llegar a nuevos modelos, nuevas construcciones.

El entrevistado hace una afirmación fundamental al inicio: el sistema educativo es tradicional. Lo dice con fuerza, con conocimiento de causa. Y admite que esto no es bueno pues a veces no se toma en cuenta la opinión de los alumnos. Como en otras entrevistas, el docente 3 toma distancia de los maestros cuando cuestiona una actitud. No es él quien ha tenido esos problemas, es otro docente que se nominaliza de una manera genérica. Al final de este comentario retoma la primera persona para decir el *yo creo*, habla ya como parte del colectivo, *debemos ser respetuosos* y vuelve explícita su apuesta por una metodología constructivista.

Yo creo que ese debe ser el modelo, pero le anoto también que es bueno que el profesor se siga preparando, se siga actualizando (...) No lo tenemos todo, ni lo sabemos todo, pero lo poquito que sabemos debemos de enseñarlo muy bien y que estos conocimientos se queden no sólo a nivel de la mente, sino que también se transformen en una acción hacia el futuro. Yo creo que con mi trabajo

estoy haciendo un hombre, pero que no soy el único factor que va a influir sobre él, existen muchísimos factores que van a influir.

De nuevo aquí inicia hablando en tercera persona; *es bueno que el profesor se siga preparando*, pero inmediatamente retoma la primera persona del plural para hablar como parte del colectivo, *no lo tenemos todo...* Finalmente vuelve al singular para referirse específicamente a su trabajo y matizar, él sabe que su trabajo influye pero no es lo único, ni lo más importante en los estudiantes; en otros momentos de su discurso continuará enfatizando la familia como EL elemento esencial de la formación del joven.

IV.3.2 El otro, joven

Yo diría: algunos (jóvenes) son violentos. Y por otra parte es la misma fuerza que tiene un joven, el dinamismo que tiene. (...) Yo creo que los jóvenes tienen grandes valores, pero que muchas veces no se les brinda la oportunidad de encauzar esa fuerza, esa energía que poseen en cosas de beneficio. Noto, por ejemplo, donde yo trabajo en la tarde, allí hay una gran cantidad de jóvenes y muchos de ellos van a terminar rateros, pienso yo, porque no existen oportunidades de superación. Aparte de eso, la familia... Dios mío... tengo cinco en mi grado que están con padrastra...

Primero el docente matiza, *algunos jóvenes son violentos*; y después asigna cualidades que él considera más generales. El dinamismo, la fuerza, grandes valores pero que no se saben encauzar. Después hace una afirmación con tono profético, algunos de sus alumnos, aquellos que tienen menos recursos, terminarán como ladrones debido a la falta de oportunidades; esta es una imagen bastante dura del futuro de los jóvenes, y aparece de nuevo aquí que una causa fundamental de este problema es de nuevo la familia. Es importante hacer notar que en este sentido, el docente 3 tiende a considerar con menores posibilidades de trabajo a los alumnos que provienen de familias desintegradas.

Mire, de los jóvenes se puede esperar todo lo bueno, pero también se pueden esperar sorpresas, y yo creo que es como un cóctel donde hay frutas dulces, dulcísimas y algunas que serán un poquito amargas, pero hay esperanza, y este mundo créame que no es peor (...) Veo jóvenes, también, comprometidos, entusiastas, jóvenes que dirigen a otros, líderes muy buenos. Por eso le digo, podemos operar de todo, todo lo bueno y también sorpresas así, desagradables.

En su opinión general de los jóvenes el docente 3 matiza, no toma una postura unívoca. Los jóvenes son buenos y malos, se puede esperar de todo; utiliza una metáfora para mencionar estos matices de los estudiantes, frutas dulces y amargas. En el orden que le da a su discurso parece querer reivindicar la esperanza y quedarse con ella al final, al decir hay

esperanza y después decir que hay líderes muy buenos, sin embargo, finalmente, cierra con la afirmación de que los jóvenes pueden dar sorpresas desagradables.

IV.3.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno

En el discurso del docente 3 hay una supresión total de estos dos actores. Ni el Ministerio de Educación ni el gobierno como tal, aparecen –ni siquiera implícitos–. En las preguntas del tiro al plato simplemente menciona el MINED como una institución, pero no aparece, sea como un actor que obstaculiza el trabajo, o como alguien que ayuda al mismo.

IV.3.4 El otro, televisor, telenovela

En la televisión se ven muchas imágenes, y los jóvenes se dejan afectar por las imágenes que ven. Nada menos hoy estábamos viendo un vídeo y salían unas niñas en la playa, corriendo, con sus bikinis y todo, y entonces ellos... el gran grito: ¡“Uuuuh”!, es decir pues, que son muy susceptibles a las imágenes. Pareciera que nunca han visto o que las están viendo por primera vez...

Aparece el señalamiento inicial de un problema muy relacionado con el lenguaje. La televisión no se compone de palabras, de elementos precisos que no inciten pasiones sino que se componen de imágenes y los jóvenes se dejan afectar por estas, son sensibles, susceptibles a lo que ellas presentan. Y sin embargo, al final el profesor apunta un dato en el cual no profundiza, *pareciera que nunca las han visto o que las están viendo por primera vez* cuando él mismo sabe que no es así y que más bien el comportamiento de los estudiantes puede tener que ver con lo que los estudiosos apuntan sobre cómo el comportamiento de un individuo es distinto cuando se enfrenta por sí solo a un mensaje o cuando el comportamiento es colectivo y se *masifica* (Martín Barbero, 1998a)

Eso se los pregunté ahora, les pregunté: Mencionen alguno de los factores que influyen en el bajo rendimiento académico (...) aparecía mucha televisión. Me imagino que cuando dicen mucha televisión ellos se refieren a cuatro o cinco horas de televisión al día. Imagínese, si tiene cable, la televisión es más vista pienso yo.

Entre las razones del bajo rendimiento académico que los mismos alumnos encuentran el docente 3 menciona por un lado el Internet (ver el apartado 3.5) y la televisión, y aquí el entrevistado hace una serie de elucubraciones en las que al parecer no ahondó con sus estudiantes. Dice que ven mucha televisión e inicia la siguiente afirmación diciendo *me*

imagino, y después *imagínese*, en realidad lo que está mostrando, más que hechos concretos, son juicios a priori que él tiene y piensa.

IV.3.5 Y los lenguajes

Pues como yo conozco apenas algunos países, no conozco los otros, no podría afirmar mucho, pero sí... Por ejemplo, un profesor, un catedrático decía que Costa Rica nos lleva cincuenta años, y por lo que he sabido, por cómo los ticos⁴ tratan esas cuestiones y por lo que me han contado, es cierto, nos llevan como cincuenta años. Eso es Costa Rica y ahora me imagino yo otros países todavía más ricos nos llevan todavía más adelante; sin embargo, parte de la tecnología ya la estamos recibiendo, por ejemplo Internet.

En esta construcción se evidencia que el docente 3 sabe muy poco de tecnologías. Primero, repite constantemente lo del atraso de El Salvador respecto a otros países y segundo, no profundiza en ningún elemento relacionado con otras tecnologías y sus adelantos y la relación que estas tienen con el lenguaje que era la propuesta de discusión en ese momento de la entrevista. No menciona nada y hay una clara estrategia de supresión. Hasta el final habla de que hay tecnología como Internet que ya se está recibiendo pero no profundiza.

Muchos de nuestros jóvenes tienen acceso a Internet, incluso lo consideran como uno de los factores que ocasionan el bajo rendimiento, porque se distraen ... eso se los pregunté ahora, les pregunté: Mencionen alguno de los factores que influyen en el bajo rendimiento académico, y, entre ellos, aparecía eso, el Internet.

No sabe casi nada de Internet, solo que es causante del bajo rendimiento de los estudiantes. Es interesante que aquí el docente 3 hace énfasis en cómo los estudiantes mismos son quienes hacen este señalamiento. De alguna manera está legitimando su afirmación y haciendo ver que él conoce el universo y las lógicas de los jóvenes.

Hoy se lee más, claro que sí (...) Porque el mismo mundo nos obliga a leer. Nos encontramos con información aquí y allá. Nosotros necesitamos información, todos los días aquí estamos recibiendo información. Venimos aquí a este salón y nos encontramos con información. Vamos nosotros a las aulas y vemos información.

En cuanto a la lectura el docente 3 presenta una actitud mucho más positiva que el resto de los entrevistados, su afirmación de que ahora se lee más que antes resulta clave en este análisis. *El mundo mismo nos obliga a leer* sostiene, y le da un protagonismo especial a la información que constantemente se recibe y se intercambia.

⁴ Ticos: costarricenses.

El libro va a estar en la computadora... pues, el libro va a seguir existiendo, tanto textualmente como si lo quiere en la computadora; de hecho, yo sé que hay compañeros que bajan revistas completas por medio de Internet. Pienso que el libro todavía, aquí en El Salvador, se va a seguir utilizando por lo menos unos cien años más, yo mismo considero que tengo una colección de trescientos libros, muchos de ellos los he leído, otros son solo para consulta. Pero es uno de mis tesoros tener una biblioteca, lo siento así, y me da gusto que mis niños acudan a la biblioteca que tenemos en la casa.

Al decir que el libro estará en la computadora el docente 3 muestra una claridad que muy pocos de los profesores entrevistados logran transmitir. La gran mayoría de los maestros encuestados y entrevistados sostienen que el libro tiene información que la computadora no te puede dar y no contemplan la posibilidad que libros enteros se almacenen en un disco duro desde el cual se pueda tener acceso a todo lo que en ellos se contiene. En un segundo momento, después de considerar que el libro continuará utilizándose en El Salvador, el maestro se legitima hablando de su biblioteca personal, de trescientos libros –cantidad que considera bastante considerable– y que ha logrado que sus hijos consulten.

IV.4. El docente 4

Tiene más de 55 años y trabaja en la asignatura de ciencias sociales, en la mañana y en la tarde, con doble turno en dos instituciones educativas distintas. Su formación la recibió en una Escuela Normal. Lee el periódico, escucha la radio y ve televisión todos los días. Tiene servicio de cable y le gustan los programas religiosos, quiere estar informado de lo que acontece y *mejorar la condición de cristiano*. No conoce casi nada de computadora, ni la utiliza. Está totalmente de acuerdo con que la televisión es una mala influencia para los jóvenes y que los vuelve más violentos, pero no tiene idea de los programas de radio y televisión que sus alumnos consumen. Considera indispensable que todos los maestros tengan Internet, pero al mismo tiempo la considera una herramienta peligrosa que debe ser controlada, por la cantidad de basura, información inútil y sitios pornográficos que posee.

IV.4.1 Yo, Maestro

Para mí, la enseñanza es una actividad muy necesaria en todas las personas como es el caso especial de los jóvenes. Sin embargo como aquí estamos atendiendo a jóvenes quiero decirle que yo me siento realizado cuando veo en ellos expresiones que manifiestan que sí me están entendiendo, a veces, hoy actualmente pues ha cambiado la situación y hoy hasta se aplaude adentro de las aulas, se dan algunas manifestaciones de que sí aprenden entonces... eh, una de ellas, es a veces, están callados, muy atentos, cosa muy difícil hoy en día, mantener la atención. Sin embargo es una muestra...otras es...después de clase...me felicitan o se alegran de haber sacado una nota. Antes el

aula era muy rígida. Al alumno...poca participación se le daba (...) Pues lo veo (el cambio) bastante positivo, sin embargo, a veces llegamos a la exageración.

El docente 4 inicia explicitando la importancia de la enseñanza, no solo para los jóvenes, sino para toda la sociedad en general. De alguna forma está justificando y legitimando su trabajo, después se centra específicamente en los jóvenes y menciona un cambio que encuentra entre la forma de educar de *antes* y los procesos actuales de aprendizaje. *Antes el aula era muy rígida*, y él afirmará que este cambio hacia una educación más abierta en la que incluso *se aplaude* es algo positivo, pero su mismo discurso delimita: a veces llegamos a la exageración. El entrevistado pasa de la primera persona individual a la colectiva sin mucho problema y sin hacer distinciones, se siente parte del grupo de maestros.

IV.4.2 El otro, joven

Ellos (los jóvenes) realmente no han descubierto lo valioso que son los medios de comunicación, y se quedan muy cortos. No aprovechan los medios, la oportunidad que como recurso le da el medio para aplicarlo en sus estudios. Fíjese que en la asignatura de Estudios Sociales, los medios escritos son un gran recurso, pero ellos ni cuenta se dan, no relacionan lo valioso que sería el medio, la ayuda que les daría, con las clases. Los profesores tenemos que estarnos ingeniando la manera que ellos descubran lo valioso que es el medio.

El maestro afirma que los estudiantes no han descubierto lo valioso que son los medios de comunicación, parecería un reclamo. No saben valorar lo que tienen. Pero al elaborar esta afirmación se descubre que lo que los estudiantes no hacen es la conexión ente lo que un medio específico presenta: el periódico, y lo que en la clase se está proponiendo como parte del conocimiento. Dos cosas me interesa destacar, primero la reducción que el docente 4 hace de los medios de comunicación al medio escrito que es justamente el que menos llega a la población y el menos consumido por los jóvenes. Segundo, su asombro y reclamo hacia los jóvenes que son incapaces de conectar los periódicos con lo que ven en clase cuando esta conexión a él le resulta evidente. Enfatiza un *nosotros* al afirmar que los profesores *tenemos que estarnos ingeniando*, para que el alumno, ese *otro*, descubra una relación que no se le vuelve evidente o que a lo mejor –esto no lo cuestiona el entrevistado– no le interesa encontrar, pues los medios de comunicación, incluso el impreso, y la escuela, se mueven en dos ámbitos distintos de la cultura (ver capítulo 2, el *time in* y el *time out* de la realidad cultural de El Salvador).

Yo el calificativo que le pondría a la generalidad de los jóvenes es que son muy atendidos, porque todo quieren que se les sirva, luego ellos no buscan por sí mismos resolver los problemas, que en este caso serían de su estudio, los obstáculos que el estudio les presenta. Entonces ellos quieren que todo..., que padres de familia, maestros, se le den servido... y a veces ni con todo esto, salen bien.

Aquí el docente 4 utiliza una calificación negativa para referirse a los jóvenes con quienes se relaciona. Llama la atención que no intente hacer excepciones explícitas y decir que conoce algunos estudiantes que no son *jóvenes atendidos* y que afirme con certeza, sin establecer tampoco cuestionamientos que los problemas y obstáculos que los jóvenes tienen que resolver se refieren específicamente a los estudios, este espacio tan desvinculado muchas veces de la cultura y de la realidad social.

IV.4.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno

El Ministerio de Educación y el Gobierno son unos otros casi ausentes en el discurso del docente 4. Lo único que se menciona es que el Ministerio de Educación *no ha logrado interesar a los salvadoreños*. Sin embargo, esta afirmación tiene una connotación muy ambigua, por un lado, puede ser que el maestro esté en desacuerdo con las políticas del MINED pues no logra incentivar a la población; pero también puede ser que esta afirmación sea un reclamo para con los salvadoreños, que no logran valorar e interesarse por lo que el MINED está llevando a cabo. Esta última afirmación parece probable, puesto que en el Tiro al Plato, el docente 4 sostiene que la Reforma Educativa es algo con lo que él está *muy de acuerdo*.

IV.4.4 El otro, televisor, telenovela

Pues para mí la telenovela es como un modelo negativo que seguimos. Le voy a dar un ejemplo: en la cultura salvadoreña no existía la palabra rollo, como sinónimo de chambre⁵ (creo que es chambre la palabra), hoy la tenemos, ni cuenta nos hemos dado que ha ingresado en nuestro acervo cultural. Y así como eso las actitudes sobre todo de violencia que se presentan en la novela. Los antivalores, más que valores que representa una novela.

El entrevistado adjetiva la novela como algo negativo; en el Tiro al Plato ha dicho que la telenovela es un enemigo y se le pide que amplíe esta opinión. Sostiene que la telenovela es un problema para la cultura salvadoreña pues hace que se incremente el acervo cultural,

⁵ Chambre: chisme, noticia o comentario con el que se pretende murmurar.

afirmación contradictoria pues no es malo que el acervo se incremente. Tal parece que la concepción de lo cultural es bastante limitada y se identifica con la inmovilidad, con aquello que ya está establecido. De este comentario sobre el vocabulario el docente 4 pasa a la violencia, aunque no ahonda más en el asunto, sobre todo porque reconoce que tiene ya más de veinte años de no ver telenovelas. Menciona genéricamente el problema de los valores y en esto se queda.

IV.4.5 Y los lenguajes

Yo pienso que estamos hacia un cambio notable. Quizá nos estamos volviendo muy esclavos de la información, que no digo que es mala, sin embargo, a veces es manipulada y entonces sí nos causa bastante daño, pero sí vamos hacia ese cambio. Yo siento que tal vez en la prensa escrita es mayor la manipulación, yo siento que tratan de encausarla hacia determinada... tal vez tendencia... pero también se da en la televisión

Al referirse al lenguaje el entrevistado inicia diciendo que hay un cambio notable; el cambio es que ahora somos *esclavos* de la información; hace una calificación negativa de nuestra época: un tiempo de esclavitud. Es importante notar que el docente 4 considera que la mayor manipulación es la escrita, la televisión también, pero donde más se manipula es en la nota escrita. Esta afirmación puede tener varias explicaciones. Anoto tres que me parece pertinente explorar y considerar con mayor detalle. La primera es que el docente 4 está más entrenado en el lenguaje escrito, lo maneja mejor y por tanto es más factible que descubra la manipulación y las tramas de complicidad con el lector que en este lenguaje se tejen. La segunda es que el docente 4 esté completamente influenciado por la televisión y por el lenguaje-cultura audiovisual y le parezca que este es más creíble porque muestra las imágenes. *Si pasó en la tele es cierto*, y entonces no cuestione realmente la veracidad de las afirmaciones ni se plantee la posibilidad de manipulación de parte de este lenguaje. Una tercera consideración es que si bien en el periódico el docente 4 lee las noticias nacionales, internacionales y los editoriales, en la televisión consume los noticieros, donde puede cuestionar la manipulación, pero además, busca los programas religiosos, y desde la matriz que implican sus creencias, no se permita dudar del lenguaje audiovisual que le transmite un mensaje sobre su fe y pensar que este puede estar manipulado.

Primero habría que sacarle (al estudiante) de su mente que el medio no es para divertirme –porque generalmente ellos juegan con eso– sino que es para conocer una realidad, la realidad de nuestro país o la realidad del mundo

Una preocupación fundamental del docente 4, el medio, el lenguaje mediático o, como diría Thompson (1998), la *casi interacción mediática*, no es algo para divertirse porque es un medio de conocimiento. Me interesa destacar esta oposición que el entrevistado explicita entre diversión y conocimiento que ni siquiera en un ámbito no formal, no institucional pueden ir de la mano. Conocer la realidad del país y del mundo es un proceso serio, no cabe ahí la diversión.

Soy de esa opinión, que hoy se está leyendo menos... Todo trabajo que se deja de reflexión, ellos lo buscan en cualquier medio, sobre todo de Internet... solo...ahí tienen todo. Entonces se ha perdido el esfuerzo de buscar información, de reflexionar sobre esta información y de que ellos mismos hagan sus propios juicios, ya traen prejuicios elaborados por otras personas, y pues sí, yo pienso que en ese sentido los medios les están causando bastante daño.

Resulta ilustrativo que el docente 4, que en un inicio ha afirmado no tener conocimientos de computación, ni utilizar la computadora para nada, se queje de Internet y afirme que en la red se pierde la capacidad y la posibilidad de buscar información y elaborar sus propios juicios. Por un lado, llama la atención cómo desconociendo el funcionamiento del Internet y sin usarla el entrevistado hace sobre la misma afirmaciones tajantes. Por el otro, su afirmación final de que los medios hacen que los jóvenes elaboren prejuicios y por ello están causando bastante daño resulta ilustrativa de su postura general frente a la información que desde los medios se transmite y lo que los otros lenguajes-cultura hacen con la formación de los estudiantes.

Internet es un arma de dos filos. Tiene tanto de positivo, pero es mal utilizado. Los jóvenes buscan solo ciertas cosas que para esta edad son tabú, y al descubrir eso se entusiasman tanto que solo en eso quieren estar, sin embargo, yo siento que con algún control, que yo siento que es bien difícil, y los padres, yo siento que pudiéramos encontrar el verdadero objetivo del Internet: que el Internet sea el recurso de ellos para su estudio. No de pasar tanto tiempo pegados al aparato, buscando otras cosas, que solo lo utilizaran para sus clases, para el complemento de sus clases.

El docente 4 sigue elaborando sobre el Internet y se detiene en este lenguaje como un otro que está dificultando la enseñanza. Se pronuncia explícitamente a favor del control e insiste que el verdadero objetivo de estos lenguajes-cultura empieza y debe terminar en el estudio escolar –al menos en su discurso no elabora que puedan existir otro TiempoEspacio de estudio–. Hay una clara condena a la curiosidad de los jóvenes que buscan en el Internet las explicaciones que el sistema social les niega y en lugar de proponer encauzar estas curiosidades y dudas, propone controlar, censurar.

Yo pienso que el libro siempre se va a mantener, que la computadora tiene que ser siempre un auxiliar. Sin embargo, como la computadora es comercio y en el comercio podemos integrar todo, podría suceder que la computadora reemplace totalmente al libro (...) El libro es como el símbolo del saber, entonces debe de estar en un lugar especial. Pienso que la computadora tiene mucho de bueno, pero no que sustituya al libro. Por ejemplo, en una obra, pues..., leer la obra implica una sensación agradable a la persona. La computadora va a dar solo el argumento de la obra. No vamos a sentir nosotros que hemos descubierto a través de la lectura eso que nos dice la computadora.

El docente 4 opone el lenguaje escrito contra el lenguaje de la computadora. Si bien él mismo ha dicho que no tiene conocimientos de computación sigue opinando al respecto; establece dos adjetivaciones para el lenguaje de la computadora: *tiene que ser un auxiliar y es comercio*; legitima el espacio simbólico del libro y hace una afirmación que demuestra el desconocimiento sobre las posibilidades del hipertexto: *la computadora va a dar solo el argumento de la obra.*

IV.5. La docente 5

La quinta entrevistada ha estudiado en la universidad una licenciatura en biología. Por las mañanas trabaja en una escuela subvencionada⁶, para muchachas, con 42 alumnas a su cargo. Al mediodía, trabaja unas horas organizando el laboratorio de un colegio privado. En las tardes suele dar clases particulares. No lee periódicos y escucha ocasionalmente la radio, especialmente los musicales, que la relajan, y los programas culturales que le *enseñan cosas nuevas*. Mira diario la televisión, aunque no tiene servicio de cable contratado; está al tanto de los programas de televisión y radio que sus alumnas ven. Tiene conocimientos sobre el manejo de la computadora y la utiliza de vez en cuando en su trabajo, aunque no tiene conocimientos sobre Internet. A pesar de reconocer que no tiene estos conocimientos, está completamente de acuerdo en que esta herramienta es peligrosa y que debe ser controlada por la gran cantidad de basura, información inútil y sitios pornográficos que posee. No cree que una clase pueda estar bien fundamentada si no se han consultado textos escritos, pues no existen otras maneras para hacerlo bien.

IV.5.1 Yo, Maestra

⁶ Administración privada, muchas veces a cargo de grupos religiosos, pero con subsidio del Ministerio de Educación.

Son muy pocas las niñas que realmente les gusta la lectura, la disfrutan. Yo siento que la hemos fomentado muy poco. Porque nosotros tampoco fuimos formados para eso. “¿Usted diría que desde la generación de los adultos, la lectura ya se había perdido?” Así es.

La docente 5 se refiere específicamente al lenguaje-cultura escrito y en este momento del discurso utiliza por primera vez un *nosotros* explícito. Este *nosotros* no tiene tanto que ver con el ejercicio de la docencia, como con toda una generación de adultos a los que la entrevistada atribuye una primera calificación: *no fuimos formados para la lectura*. Una característica del perfil de las personas que tienen a su cargo la formación de nuevas generaciones. Posteriormente la maestra se deslinda de esta característica señalando los libros que ella lee –recomienda particularmente los best-sellers de Carlos Cuahutémoc Sánchez–.

Él dice que el maestro es el único, como la única fuente de saber y eso no es así⁷. Porque nosotros aprendemos a la par de los alumnos. Es cierto, muchos libros se van quedando obsoletos al transcurrir del tiempo pero también ahí un poco de creatividad y buscar nosotros también a través de la tecnología el mecanismo para llegar a estos alumnos y llevar a que el conocimiento esté actualizado. También aquel libro que ya perdió su validez porque el conocimiento ya ha avanzado puede servir también. Porque ellos tienen que saber, a este tiempo cómo estaba la ciencia y ahorita cómo la tenemos.

La entrevistada empieza a construir su imagen de los maestros en la cual se incluye en un claro *nosotros*. Primero, el maestro no lo sabe todo sino que aprende junto a sus alumnos. Segundo, vincula inmediatamente este saber del maestro con el libro, que aunque esté desfasado puede ser complementado con la tecnología. Sin embargo, el usar la tecnología no quita el que incluso los libros desactualizados se utilicen como muestra de un proceso histórico que los alumnos deben aprehender.

No nos podemos quedar como escuela como tradicionalmente se conoce, porque entonces cómo nosotros vamos, cómo estos alumnos van a enfrentar, ya en la calle ya cuando hayan salido de la escuela, todo ese montón de tecnología que ha surgido. Entonces considero que es desde la escuela que se debe... como preparar a los alumnos para el buen uso de toda esta información y toda esta tecnología.

La docente 5 continúa elaborando su visión de la escuela, del maestro. La concepción tradicional ya no basta porque la tecnología demanda cosas nuevas. En este sentido

⁷ Se refiere aquí al texto de Jesús Martín Barbero que se presentó en la entrevista, al parecer, la docente 5 se refiere al momento en que en el texto se afirma que “en la actualidad la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados” que en realidad está justamente afirmando lo contrario. No es este el único caso de una interpretación que cambia el sentido del texto y pone en evidencia la poca práctica del maestro para leer un escrito especializado y con cierto grado de complejidad gramatical.

tampoco la docente elabora en este momento del discurso respuestas concretas, solo menciona de nuevo que hay que preparar a los alumnos para el buen uso de esta información y tecnología y ese papel le corresponde a la escuela.

IV.5.2 El otro, joven

Los jóvenes son pura energía.

Una expresión breve y positiva de las personas con las que la docente trabaja. En varios momentos de la entrevista, la docente 5 mostró muy poca disposición a elaborar más allá de las frases concisas con las que dio su opinión. Dentro de la imagen que la entrevistada crea del joven, es importante la significación de la violencia. Sin bien admite que las causas no están en los muchachos, sí admitirá en la entrevista que los jóvenes son violentos (ver apartado 5.5. El otro, televisor, telenovela).

No es cierto (que los jóvenes sean frívolos). Tal vez hay ciertos momentos en que ellos se muestran frívolos, pero tiene como una máscara ante esos adjetivos que se les ponen, entonces, “como ella dice que soy frívolo pues soy frívolo” pero realmente en su interior no lo son.

Aquí la docente reacciona ante otras etiquetas puestas a los estudiantes. Marca claramente un *ellos* separado de su espacio, pero es un *otro* que se busca comprender con sinceridad. No son frívolos, si lo aparentan tiene más que ver con un *efecto pigmalión*⁸ que con una realidad palpable. Les asigna a los jóvenes la posibilidad de incorporar estos prejuicios como una especie de rebeldía ante lo que *ella-profesora* puede pensar.

A ellos, ya es de suyo, ya por naturaleza les gusta ser libres, entonces, lo ideal sería orientarlos en esa misma libertad

La entrevistada afirma una nueva característica de los jóvenes: *les gusta ser libres*, y desde ella asume un eje fundamental que debe guiar el proyecto educativo: educar en esa misma libertad.

IV.5.3 El otro, Ministerio de Educación

⁸ En psicopedagogía se ha llamado *efecto pigmalión* al comportamiento que el grupo de jóvenes asume a partir de lo que se les demuestra que se espera de ellos. Si el maestro considera que el grupo es desordenado el grupo responderá a dichas expectativas, si el maestro piensa que el grupo es inteligente de alguna forma transmitirá eso a los estudiantes que actuarán en consecuencia.

Sí, verdad, la verticalidad dice, del Ministerio de Educación y todo, pero aún y con todo eso, ellos están tratando, dentro de su política y todo, de introducir esta tecnología. Allá cómo se use dentro de la institución.

La docente 5 admite que existe verticalidad, relacionada incluso con el Ministerio de Educación, pero esto no quita la gran cualidad del MINED: que dentro de su política están tratando de introducir la tecnología. Esto los salva. El problema entonces, de acuerdo a la docente 5, no tiene que ver tanto con el Ministerio como con el uso que de esta tecnología se hace en las instituciones, la poca orientación que se les da a los estudiantes ya en las prácticas concretas.

IV.5.4 El otro, televisor, telenovela

Siento que la misma sociedad, el mismo medio en el que viven y el poco tiempo quizá que los padres dedican a sus hijos, permite que los jóvenes sean violentos, y como quedan solos mucho tiempo, entonces... la televisión trae montón de programas violentos que ellos vienen a reflejar todo aquello que absorben en sus actitudes con los demás.

Al explicar las causas que llevan a los jóvenes a la violencia la docente 5 va de lo general a lo particular. Empieza mencionando a la sociedad; después, al medio en el que los muchachos viven, su barrio, su comunidad; y finalmente al abandono de los padres como los tres actores que se activan en el discurso como los que *permiten* que los estudiantes se refugien en la televisión y absorban en ella la violencia.

IV.5.5 Y los lenguajes

Realmente la tecnología sí, verdad, se ve que va avanzando y todo, pero cuál es el acceso que realmente aquí, en nuestra escuela, tenemos. Ahora tenemos la oportunidad de que las niñas aprendan un poco de computación, que por lo menos conozcan una computadora y la puedan tocar, pero no todas las instituciones, por ejemplo aquí en nuestro medio, tienen la oportunidad de esto, y siento yo que cuando las conocen, como no lleva una orientación... Mal orientan aquella información, la toman de otra manera.

La docente señala que la tecnología avanza, y que en la escuela las alumnas al menos pueden *tocar* la computadora, esto le parece positivo, aunque menciona dos problemas, el primero es el de la desigualdad de acceso a la computadora que hay en el país; es interesante que los docentes que trabajan en colegios privados no suelen hacer tanto énfasis en el problema de la marginalidad tecnológica de algunos sectores y los maestros de escuela mencionan el tema al menos una vez en la entrevista; el segundo problema es que

no existe una orientación real para que los alumnos orienten la información de manera correcta. Esta manera adecuada de utilizar la tecnología es ampliada por la docente 5 de inmediato.

Porque les comentaba un día de estos, cuando voy para el colegio, hay un montón de jóvenes ahí por la “Tecnológica”⁹ en las computadoras ahí hay un montón de lugares donde alquilan, está la vitrina y ahí están. ¿Qué es lo que están viendo? Solo pornografía... un medio que se puede utilizar para cosas más productivas y se utiliza mal.

Aquí la entrevistada explica el *mal uso* que se le da a la tecnología. La afirmación a la que quiere llegar es que los alumnos utilizan Internet para ver pornografía. En las nueve acciones que están enumeradas sólo hay un dato de referencia que además resulta vago: *por la Tecnológica*, es decir, cerca de esta universidad privada, pero no más. Repite en dos momentos el término *montón* para hablar de los jóvenes y de los lugares. Tal parece que está aportando a la construcción de un mito que los docentes sostendrán sobre los jóvenes. Un habla transmitida donde las acciones remiten a otros procesos y donde mucha de la información o del suceso objetivo ya no importa.

En la medida en que nosotros hagamos algo (el libro) no se va a perder. Pero también hay una cosa. Como le decía al principio. No todo mundo tiene acceso a una computadora. Hay más acceso a un libro que a una computadora. Entonces siento yo que no puede ser así tan radical, que por la computadora se pierda el libro.

Se le presenta a la docente una disyuntiva; ¿puede el libro ser sustituido por la computadora? Y su respuesta inicia con un condicional *si nosotros hacemos algo*. El *nosotros* que aparece puede referirse tanto a la generación adulta como a los educadores con quienes la entrevistada se sitúa como parte de un grupo. Recalca de nuevo el problema del acceso desigual y a partir de ahí sostiene la importancia del libro. Hay más acceso a un libro que a una computadora. El punto de nuevo aquí es cuestionable. A través de la computadora, y particularmente, desde Internet, es posible tener acceso a un buen número de libros gratis –número que aumenta cada día– y a mucha más información que la que la gran mayoría de bibliotecas puede almacenar. De esto no se menciona nada. El único comentario es que *no puede ser así tan radical*; desde la hipótesis que defendiendo esto es un hecho, la computadora no sustituye al libro, el Internet no termina con las posibilidades del

⁹ Universidad privada cuyo énfasis se encuentra en la formación práctica de los profesionistas

lenguaje y acceso a la información, sin embargo, si reubica y redefine el papel y la hegemonía de la cultura escrita.

IV.6. La docente 6

La docente 6 es una maestra joven, no llega a los 25 años y ha estudiado un profesorado en la universidad. Trabaja en una escuela subvencionada por las mañanas y no tiene otro turno, pues las tardes se las dedica a su hijo. Lee el periódico al menos tres veces a la semana, le interesan sobre todo los editoriales y las noticias nacionales, considera que la noticia en la prensa escrita es mucho más completa que en la televisión o la radio, aunque a veces tiene el problema de que se distorsionan los hechos de acuerdo con *la intencionalidad del periódico*. Escucha la radio todos los días, especialmente musicales y programas culturales, y mira la televisión ocasionalmente; no tiene servicio de cable contratado y lo que le gusta es ver programas de entretenimiento y educativos. Conoce sobre computación e Internet, utiliza diariamente la computadora, ocasionalmente hace búsquedas en Internet y revisa su correo electrónico. Está totalmente de acuerdo que el mayor problema de hoy día es que los jóvenes ya no leen y pasan viendo la televisión. En cambio, se manifiesta en contra de controlar Internet pues no le parece que sea una herramienta peligrosa.

IV.6.1 Yo, Maestra

Yo creo que uno se duerme y se levanta pensando en los alumnos, lo que les va a decir mañana, si ha surgido un problema el día anterior (...), a mí me gustan mucho los libros de superación, entonces les busco frases o una lectura que vaya de acuerdo con lo que vamos a tratar ese día. (...) Bueno, desde que entro a la escuela considero que soy una persona muy accesible. En mi casa soy bastante enojada, pero cuando entro aquí las cosas cambian. No es que tenga doble personalidad, sino que al estar con ellas como que es diferente, como que se le cierra los problemas y empieza a verlas a ellas...

La docente 6 define su concepción de la docencia desde un *yo* que desde el principio tiene un matiz colectivo, *yo creo que uno se duerme y se levanta pensando en los alumnos*, su afirmación tiene un sentido de colectividad, de lo que sucede con las personas que se dedican a la educación; después pasa a un *yo* más individual, le gusta leer libros de superación y esto le ayuda a ejercer su docencia. Finalmente hace una introspección a su propio carácter y a la importancia de entrar en contacto con sus alumnas pues ellas la descentran y la obligan a no pensar en sus problemas sino en los de las jóvenes.

Quizás para el próximo año, si no se les puede cambiar la literatura que están leyendo, podríamos darles fragmentos... en el sentido de que si les aburre demasiado la obra completa... mi objetivo no es que se la aprendan, sino que su acervo cultural vaya cambiando un poco, y darles fragmentos que les resultaría menos tedioso para ellas y menos complicado para nosotros... si de 32 ó 45 niñas nada más diez leen, y de esas solo cinco la leen completa, entonces yo creo que no estoy haciendo nada. Mas sin embargo, si les pongo un fragmento aunque sea el nombre del autor se les va a quedar... no sé, considero que esa alternativa, en esa estaba pensando... a ver si me la avalan.

La docente 6 piensa y elabora en voz alta una estrategia posible, una metodología que le permita lograr su objetivo principal: modificar el acervo cultural de las alumnas, incidir así sea poco a poco. Aquí utiliza un plural en el que engloba no a todos los maestros en general, sino específicamente a aquellos que trabajan con ella y a sus superiores de quienes espera el aval. Es interesante que esta docente no se sitúa frente a los libros con el rigor casi sagrado que otros maestros han manifestado en la entrevista y en las encuestas. El libro es más bien un medio más que posibilita a las estudiantes aprender y gracias a esta concepción se mueve de una manera más libre y puede proponer alternativas que en otros contextos podrían resultar aberrantes y podrían representar la degradación de la enseñanza, la prueba de la mediocridad de nuestro tiempo.

Es cierto que las niñas están aprendiendo cosas que uno se queda “y esto qué es, de dónde lo sacó”, pero si nosotros no educamos antes la manera de actuar de ellas, no van a saber aprovechar sino que la van a distorsionar y van a tener un mal aprendizaje...

Aquí la docente 6 afirma ser consciente de las muchas cosas que sus alumnas aprenden en otras partes. Pero al mismo tiempo reivindica la importancia de los docentes, en un claro *nosotros* que alude a la estructura educativa, si el conocimiento no se orienta, de nada servirá todo esto que las niñas aprenden y por eso la escuela es indispensable.

Muchas veces, incluso nosotros los maestros nos estamos quedando atrás con la tecnología... y ellos están un poco más avanzados en eso, hay niñas que saben mucho más que uno... y esto debe ser controlado por los padres de familia, uno debe saber hacerlo... si uno dice “voy a poner Internet para que la niña pueda hacer sus tareas con más facilidad y todo”, que quizás nos cuesta menos poner Internet que comprar un libro, porque estos son carísimos. Entonces, pero ellas bien lindas como son bien ingeniosas, no se van solo a buscar información, sino que también se van a chatear, a páginas pornográficas, y no es mentira, lo hacen porque lo hacen. Entonces considero que esto debe ser controlado y los maestros debemos estar al tanto de todo. Y educarnos también en la tecnología.

La docente 6 insiste en el problema del atraso ahora generacional. Otro tipo de marginación. Las niñas saben ahora mucho más que los mismos maestros. La solución para esto: el control, poner Internet para las tareas pero evitar que chateen y vean páginas pornográficas. La docente no ahonda en las razones por las cuales a las muchachas les

interesa establecer este otro tipo de interacción y más bien parece continuar contribuyendo al mito de que los jóvenes utilizan siempre Internet para pornografía.

IV.6.2 El otro, joven

Considero que (si no leen) es porque no tienen la costumbre o hábito desde básica... yo siento que se les debería de dar desde entonces, les vienen a dar desde tercer ciclo, y el golpe viene a ser un poco fuerte... en sexto creo que ya se está intentando algo. Aparte de eso, que la literatura que se usa para tercer ciclo como que ya es muy rayada –la exigida por los programas–, entonces yo pienso que tal vez el otro año me aprueban darles literatura nueva: de editorial norma, barquitos de vapor... literatura que ellas no conocen y que es muy buena, a mi manera de ver, pues... yo prefiero esa literatura un poco más llamativa a estar leyendo “María”...no quiero decir que eso no sea importante, pero a las niñas no, pues... las generaciones de antes quizás la agarraban con más gusto, pero las jóvenes de ahora ya son más explosivas y necesitan otro tipo de literatura

La docente 6 se pronuncia sobre los hábitos de lectura de sus alumnas. Hace dos cuestionamientos importantes. El primero tiene que ver con la metodología. En el área de básica¹⁰ no se fomenta el hábito de la lectura, y en este sentido, la concepción de la lectura tiene que ver con un proceso del cual no es responsable la televisión y los medios –al menos no en este momento de la elaboración– y en cambio sí tiene mucho que ver la escuela que no ha estado atenta a fomentar la lectura desde siempre. El segundo cuestionamiento tiene que ver directamente con los temas y las obras sugeridas en el currículo de la materia de lengua y literatura. Son obras que no dicen nada a las muchachas pues ahora ellas son *más explosivas*. Aunque no hace explícita una alianza con sus estudiantes, la entrevistada misma habla en primera persona para decir que ella –al igual que las jóvenes– prefiere una *literatura más llamativa* y con esto deja ver que se siente más identificada con los intereses de las jóvenes que con la postura oficial y lejana del *time-out culture* de la escuela.

(Las jóvenes son) explosivas... en el sentido de que siempre andan a la defensiva, es bien difícil hablar con ellas, y es raro también la que se acerca a contar sus cosas... será la misma situación que viven, pero andan alteradas y concentradas en algo ajeno a los estudios, es bien difícil mantener la atención...

La entrevistada pone dos calificativos a las jóvenes: que son explosivas y que siempre andan a la defensiva. Me interesa destacar cómo la docente 6 explica que muy pocas

¹⁰ Aquí se está refiriendo en realidad a los primeros seis años de formación, desde el primer grado que es, de acuerdo a los lineamientos establecidos en el currículo nacional que los estudiantes aprenden a leer, hasta el sexto grado. La docente 6 trabaja con el primer año de secundaria, que se conoce como 7° grado.

alumnas se *acercan* a contar sus cosas. Aunque no hace explícita esta visión, no deja de afirmar que son las alumnas quienes se tienen que acercar a los maestros y no a la inversa. Ella tiene que estar disponible siempre –ya en el apartado del *yo maestra* se ha calificado a sí misma como una persona accesible–, pero no es ella, desde los cánones de la educación tradicional, quien tiene que tomar la iniciativa. Es interesante también la afirmación sobre cómo las muchachas están *concentradas en algo ajeno a los estudios*. La maestra no sabe qué es, pero no es la escuela la que está enganchando. Utiliza el adjetivo *concentradas* cuando normalmente, desde el espacio escolar, se califica a los estudiantes como distraídos y poco preocupados. Es la vida cotidiana, la cultura que en la escuela no se vive, la que es capaz de *concentrar* a los jóvenes.

IV.6.3 El otro, Ministerio de Educación

Dos breves opiniones realiza la docente 4 en torno al Ministerio de Educación construido como un otro que más bien estorba y obstaculiza el trabajo, la gestualidad en el Tiro al Plato fue evidente, el MINED *necesita más organización* y la Reforma Educativa *necesita mejorar*. Al cuestionar los programas del currículo nacional y las lecturas propuestas en ellos, la docente manifestó de forma implícita su molestia en relación con los planteamientos oficiales.

IV.6.4 El otro, televisor, telenovela

La televisión (es lo que más ven las muchachas). Considero que ahora son más novelas... bueno, para decirle que no veo televisión en mi casa... no, no veo... teníamos pero se lo llevaron a reparar y como no lo han llevado... bueno, a nosotros no nos hace falta... y es raro, pero al niño sí.

La docente 6 hace una constatación, lo que más consumen las estudiantes dentro de la oferta mediática es la televisión, especialmente las telenovelas. Aquí ella toma distancia y explica cómo en su casa no tienen televisor en ese momento y no les hace falta. Sin embargo, aclara que a su hijo sí. Parece de esta manera asociar la necesidad de consumir mensajes televisivos con las generaciones más jóvenes.

(La computadora) es más dinámica, en el sentido de que la televisión uno está como dundo ahí viéndola, en cambio en la otra él se divierte jugando, pintando... tiene juegos muy bonitos. La tecnología nos ayuda pero sabiéndola orientar. Pero fíjese que a mí me ha sorprendido que ahorita

que no hay televisor tenemos más comunicación... ahora se pone a contarme todo lo que ha hecho... ya no quiero que la lleven, pues... estos medios nos dan otras pautas... ayer me contó de una mamá que murió, de la señorita que oró... antes él llegaba a ver la tele y yo me ponía a hacer limpieza y otras cosas. Ahora que no está eso, él está conmigo y platicamos... siento yo que es muy bueno...

La entrevistada hace una oposición interesante. No opone televisión y libro, sino computadora –como un lenguaje positivo– que posibilita la creatividad, y la televisión como algo negativo que lleva a la inactividad total. La otra característica que esta docente asigna a la televisión es la incomunicación que produce al interior de la familia. Ahora que están sin televisor ella se comunica más con su hijo.

Yo lo que quisiera, para mi casa, yo con mi familia, que solo la viéramos (la televisión) por ejemplo los fines de semana... y que los otros días estuviera enlavada, no hay televisor... y los fines de semana sí... a mí papá le fascina sábado gigante, por ejemplo... se podría dar medida... la televisión esclaviza... a veces estoy viendo algo y sé que tengo algo que hacer, pero uno no se levanta... películas más que todo, las novelas casi no... completas no las he visto porque me aburren... la única que más o menos me gustó fue la "betty, la fea"... es que siempre el mismo contenido.

Al ahondar en su ideal respecto a la televisión la docente 6 aboga por una racionalización del consumo de la misma, pero no solo para los jóvenes sino para todo el público en general. Asigna una nueva acción que la televisión realiza: *esclaviza*. E insiste en que los programas que suelen ser casi siempre los mismos terminan *aburriendo*. Me parece importante en este punto recordar que la interacción que ha tenido esta maestra es exclusivamente con la televisión nacional.

IV.6.5 Y los lenguajes

Sí, es cierto que estamos entrando a esa era (de la comunicación), pues la tecnología va creciendo y uno no puede detenerla... el humano es incansable, inagotable en inventar... pero en la realidad pues de las niñas, ellas se están quedando atrás en el sentido de que pues se les da computación y todo, pero si 'usté' no practica algo es mentira, no lo va a desarrollar: este es el primer año que reciben esas clases y ellas sienten que les cuesta...sí hay algunas... pero de un 100% será un 10% o 15 el que tendrá computadora en su hogar. Y sí, en ese sentido la realidad de la escuela sí las deja un poco atrás, porque no está a su alcance, así que aunque lo reciban en clase no tienen la práctica suficiente para defenderse en ese campo. Entonces, la tecnología avanza y siempre habrá personas que se quedarán atrás.

En la primera afirmación *la tecnología va creciendo y uno no puede detenerla* tal parece que este crecimiento no es algo positivo. ¿Sería bueno detenerla si se pudiera pero no lo hacemos porque, simplemente, no podemos? Al igual que la docente 5 que trabaja en una escuela pública y a diferencia de los cuatro primeros docentes entrevistados que trabajan en colegios privados, esta entrevistada insiste en el problema de la desigualdad de

oportunidades y de acceso a la tecnología. Ese es el gran problema del avance tecnológico, que implica siempre marginación a un sector grande de la población.

Creo que la tecnología pues sí es buena, en el sentido de que lo ayuda a uno a crecer y en ocasión a formar, pero también acordémonos que hay otra que deforma. Entonces si yo pudiera hacer algo con la tecnología, quisiera que estuvieran al alcance de todas las niñas, que ellas se volvieran más creativas, más inventivas... que no se queden con lo que les dan sino que desarrollen todo su potencial.

La docente 6 insistirá en el problema del acceso desigual. Primero hace una afirmación fundamental: la tecnología es algo bueno y puede formar, aunque a veces –aclara– deforma. Si ella pudiera hacer algo, el problema que resolvería es justamente el del acceso. Está implícita la concepción de que si las alumnas tuvieran un mejor acceso, en tiempo y calidad, a la tecnología; su creatividad aumentaría. Es interesante esta relación tecnología-creatividad que la maestra entrevistada sostiene pues muy pocos de los entrevistados la manifestaron de forma clara.

Si bien es cierto que si tengo un libro y una computadora, con Internet me voy al libro, porque de ahí sacan la información. Y si no se encuentra, se va a la compu; sí considero que las cosas pueden estar ahí, pero si quiero una presentación en power point la creatividad no la voy a ver si ella no la hace: hay programas que nos permiten crear nuestras propias cosas, y uno no puede ser creativo si no conoce las cosas.

La opinión de la docente 6 es la primera que muestra un dominio más claro de la computadora y de Internet. Y, al mejor estilo del filósofo Fernando Savater (2001), tiene la seguridad que la creatividad la ponen los jóvenes; los programas y lenguajes simplemente posibilitan distintas expresividades. Llama la atención que mezcla en un solo paquete el libro, la computadora, Internet, cosa que ningún otro maestro de los entrevistados se atreve a hacer.

Muchas veces (la causa de que los jóvenes sean materialistas) son problemas familiares, económicos... usted sabe que la economía es la base de la familia, y cuando una familia está falta de economía esa familia se distorsiona un poco... los papás andan pensando en cómo les van a dar de comer, y se les olvida que su hijo quizás no quiere una tortilla sino un abrazo... hasta cierto punto, no le puedo decir que los medios son los culpables –pero lo he pensado-... incluso ahora compré el periódico y trataba de leer algo bueno, y no lo encontraba... ahora son más publicidad... y ni siquiera le puedo decir que dan entretenimiento porque tratan de vender cuando no hay dinero... si se fija, creo que en todos lados no están ofreciendo algo... hay poca noticia... hace poco traje a un periodista para que nos diera una puesta en común, y él nos explicaba que tanto El Diario de Hoy y La Prensa Gráfica¹¹ no son objetivos, siempre van a favor de algo... entonces, no sacan algo para la niñez o los adultos, algo que ayude... todo es venta... todo es una noticia mal dada... eso lleva a que la gente busque los periódicos más como revista de compras que como medio de información...

¹¹ Los dos periódicos de mayor circulación en el país

considero que los medios influyen porque no hay un espacio que abra valores o que muestre actividades familiares... sería raro y muy poco.

La primera gran causa del materialismo entre los jóvenes no son los medios de acuerdo a la docente 6, sino la familia y la situación económica que la gran mayoría de ellas vive. Sin embargo, la maestra sí ha pensado en los medios como actores que contribuyen a una valoración poco profunda de la vida. Primero menciona los medios en general, pero hace una referencia especial a los periódicos. Posteriormente, reconocerá que sus alumnas no leen casi nunca el periódico y lo utilizan más bien para consultar las carteleras de cine.

IV.7. La docente 7

La docente 7 es una mujer joven, no más de 25 años, con un profesorado en la universidad y trabaja dando clases de matemáticas. En las mañanas da clases de matemáticas en una escuela pública subvencionada, para mujeres, donde tiene 130 alumnas a su cargo. En la tarde trabaja como profesora particular o da clases en una universidad en cursos cortos. En las noches estudia en la universidad ingeniería en sistemas –su proyección a futuro es llegar a ser docente en esa carrera–. Los sábados da clases de computación en un colegio privado católico. Lee el periódico aproximadamente tres veces por semana, sobre todo las noticias nacionales y algunos suplementos. Le parece importante leer ahí las noticias para poder fomentar un hábito de lectura comprensiva. Escucha la radio una vez a la semana, musicales y programas culturales que la entretienen y la informan; y mira diario la televisión, donde tiene servicio de cable contratado. Tiene conocimientos del manejo de la computadora y la utiliza tanto en su casa como en el trabajo, al menos tres veces a la semana y entre cuatro y seis horas por día de trabajo. En su casa, utiliza mucho Internet. Está totalmente de acuerdo en que la computadora es una herramienta fundamental y es indispensable equipar a todas las escuelas del país para que tanto maestros como jóvenes puedan trabajar con ella, pero no cree que sea indispensable que todos los maestros tengan Internet.

IV.7.1 Yo, Maestra

Donde he tenido experiencia, más que todo las clases son en lo general expositivas, pero más que todo la enseñanza es más que todo auditiva y práctica, en el caso de matemáticas. O sea no solo es oír, sino que también escuchar y ver y practicar lo que se hace. También considero que la enseñanza

tiene que ser participativa, las alumnas tienen que expresar sus dudas, expresar sus fortalezas, qué entendieron y esa participación... fomentar en el alumno una motivación de que participe, se involucre y que sepa lo que está haciendo, y que tenga conciencia de lo que está haciendo porque si no, no estamos haciendo nada, pues, ellos no entenderían y uno... de mi parte yo tengo que valerme de ejemplos prácticos, incluso hablar su lenguaje.

La docente 7 inicia explicando la experiencia que ha tenido, admite que sus clases son *por lo general expositivas*, y añade de inmediato que la enseñanza en matemáticas debe ser auditiva y práctica; la entrevistada diferencia el oír como algo más mecánico del escuchar que semánticamente implica “oír con atención deliberada” (Clave, 1999, 1302). Con siete oraciones breves aboga de distintas formas por la necesaria participación de los alumnos y cierra diciendo que si no hay participación entonces *no estamos haciendo nada*, primer momento en que pasa de un *yo* individual a un *nosotros-maestros*, que hacen, comunican conocimientos y permiten la participación. Me interesa hacer notar que al final la entrevistada explica que ella tiene que usar ejemplos prácticos y que *incluso* tiene que hablar el lenguaje de ese *ellos* que ha mencionado por primera vez, los jóvenes. Con la estructura que construye, el *incluso* de la maestra parece una concesión, no es bueno y se disculpa, pero para que *ellos entiendan, incluso* tiene que llegar a eso.

En mi persona lo puedo ver... Llegando a la casa es encender la televisión. Mis papás, incluso cuando son ellos los que por haberse creado en otra era... digo yo pues, en otra generación no tendrían que tener tanta necesidad... pero ahí están con la televisión, son los primeros (...). Yo, por mi trabajo, no llego a ver televisión pero llega un momento en el cual también por el hecho que tengo adolescentes (de alumnas) tengo que estar al día con lo que ellas ven, entonces lo veo.

En esta intervención la docente manifiesta sus hábitos de consumo del lenguaje-cultura audiovisual. Lo reconoce al iniciar, puede ver el consumo en ella misma que llega a su casa a ver la televisión y lo mismo sus papás. De alguna manera aquí reconoce que la televisión no pasa necesariamente por las distintas culturas generacionales, en todo caso varía la pericia para manejar la tecnología, pero la *necesidad del consumo de lo audiovisual* se crea. Pero inmediatamente la profesora precisa: ella no ve televisión por su trabajo, pasa muy ocupada, pero llega un momento en que tiene que verla para tratar con adolescentes. De nuevo aquí el discurso institucional de la escuela es claro: la diversión está separada del deber, y los maestros son siempre maestros, tiempo completo. Si esta entrevistada ve televisión es exclusivamente para estar al día de lo que *ellas*, las alumnas, ven.

Yo considero que no podemos endurecer la disciplina escolar ya que podríamos sentirnos acosados por un sistema más grande que el de nosotros, cuando no podemos ser cuadrados, no podemos ser

tradicionalistas. Al contrario, un educador tiene que ir a la par, a la vanguardia de la tecnología. No ser dominados por la tecnología sino que ocuparlas como herramientas, nada más como herramientas. Porque tampoco vamos a dejar a un alumno delante de un televisor o delante de la computadora buscando toda la información. Entonces estaríamos dejando de ser... deshumanizar totalmente la educación, y la educación eso sí, siempre se ha dado de persona en persona, escrita, oral...

La docente 7 mantiene, a lo largo de la entrevista, una contradicción de fondo: por un lado sostiene que en la escuela no se puede endurecer la disciplina, desde un *nosotros* completamente asumido; pero al mismo tiempo insiste en muchos momentos en la necesidad de control y en lo negativo que es la libertad-libertinaje que los jóvenes tienen hoy día. Me interesa destacar aquí la definición que la maestra da de lo que es no ser *cuadrado* ni *tradicionalista: ir a la vanguardia de la tecnología*. Aunque no es del todo claro, se muestra aquí una posición de claro optimismo tecnológico (Martín Barbero, 1998, xi; Mitcham, 1989) que al mismo tiempo se conjuga con el temor de dejar al alumno solo *delante del televisor o la computadora buscando toda la información*, de nuevo aparece acá el tema del control porque *nosotros maestros estaríamos dejando de ser*; la entrevistada menciona el tema de la deshumanización trabajado por Savater (2001), aunque deja claro que la educación se da desde dos lenguajes culturas y nada más: lo escrito –mencionado en primer lugar– y lo oral.

Yo digo, si todo ya va a estar hecho entonces no vamos a aprender nada. Ya no va a haber nada que aprender, como digo, si la matemática fuera fácil no estaríamos enseñándola... Si llegamos a ese punto, Dios no quiera, yo creo que ese va a ser nuestro final, ya no habría sentido de vida si no vamos a aprender nada, ¿qué vamos a crear? Vamos a crearnos nosotras mismas un robot de carne y hueso que solo vamos a producir y vamos a entrar a un limbo, a un sistema que eso sí va a ser nuestro final. ¿Cuántos años vamos a pasar para llegar a eso? No sé...

Cuando la maestra empieza a hablar del desarrollo de la tecnología, del Internet y de cómo la computadora puede llegar a sustituir el libro, llega a la reflexión de qué sucederá en el momento en que la tecnología lo tenga todo resuelto y ya no haya más que hacer. El problema más grave para ella es justamente que en ese momento la actividad docente, tal y como ella la concibe, deja de tener sentido; ya no hay más aprendizaje pues lo que se aprende, lo que se enseña desde una institución educativa es aquello que *es difícil*. Y, siguiendo este discurso, el sentido de la vida se encuentra en esta posibilidad de aprender aquello que no se nos muestra de forma evidente.

IV.7.2 El otro, joven

Los jóvenes traumatados se ponen como de pretexto es que mi mamá nunca estuvo, mi mamá me abandonó, me golpeaba... Yo también viví peores cosas, y de igual forma, al final de cuentas uno decide qué hacer. Los ejemplos, los golpes pueden haber sido horribles, pero uno decide qué ser. Pero está esa cultura del conformismo, de libertad, de libertinaje, de pasa la vida. Aquí en la escuela se ve eso, actitudes de las alumnas que no toman en serio su vida. O sea, no toman en serio a la escuela como queriéndole hacer daño a la escuela, pero al final de cuentas las dañadas son ellas en su vida, no ponen atención en clase, por su decisión, por esa falta de conciencia pues...

La docente habla de los jóvenes en una clara diferenciación de un yo frente a un ellos a quienes adjetiva de maneras muy particulares. Primero como *traumatados*, jóvenes que han sufrido abusos y desde ahí explican sus conductas. Para la maestra esto es un *pretexto*. En primera persona explica que ella ha vivido cosas peores y ella decidió qué camino tomar. ¿Cuál es el problema entonces de estos jóvenes? Y responde: *la cultura de conformismo, la libertad* que inmediatamente precisa mejor: *libertinaje*. Las alumnas con las que ella trata no se toman en serio su vida, ni la escuela. En este momento del discurso la maestra no cuestiona por qué no le hacen caso a la escuela y hasta parece que quieren hacerle un daño. Simplemente concluye: *las dañadas son ellas, por esa falta de conciencia*.

Y yo no sé qué está pasando en esta generación, y yo a veces lo culpo a eso, a esa libertad de hacer, de oír... porque hay música que ha cambiado. De ver la televisión, ir al cine. Todos los medios están invadiendo. Entonces ellas al ver ese ejemplo en telenovelas, en películas, ellas lo toman. Y ellas dicen, entonces así es la vida, así lo voy a hacer. Porque las películas eso es, es una ficción. American Pie, todas esas, Scary movie son unas cosas que yo las vi y dije, lo ven todo tan divertido, tan fresco... tener relaciones sexuales, hacer y deshacer la vida de otra persona. Y salir victoriosos. Así cree esta juventud que va a salir. Hacer y deshacer y salir victoriosos. Porque esa es la imagen que Hollywood está dando. Porque aquí El Salvador, sea como sea, nosotros no tenemos una cultura definida. Nosotros somos una cultura de imitación americana, japonesa, europea... de todo. No tenemos una cultura definida. Aquí los jóvenes no hacen cosas, más que lo que hacen los gringos. Que ir a fiestas, que tener relaciones a cada rato, que yo ya sé cómo se hace, ya sé de esto, ya sé lo otro. Yo veo televisión, yo fumo, yo tomo, yo manejo a los quince años. Porque esa es una cultura que nos han venido dando los medios, y es la cultura que se está viviendo, y esta es la consecuencia.

La docente se pregunta qué pasa con esta generación pero de una manera negativa, culpa de lo que sucede a la libertad que hay ahora para ver, para oír. La libertad desde la cual los jóvenes de hoy día se relacionan con los medios. Utiliza verbos que le permitan ilustrar su opinión: los medios *invaden*. Y los jóvenes toman el ejemplo de las telenovelas y las películas, de alguna forma hay una alianza entre esta generación y los medios. De acuerdo a la entrevistada, las estudiantes no saben diferenciar la ficción de la realidad, no han aprendido a *ver* televisión. De acuerdo a la maestra los jóvenes creen que pueden *hacer* y *deshacer* y *salir victoriosos*. Es interesante ver el concepto de cultura que la docente 7 tiene de fondo al estructurar su discurso diciendo que en el país no hay una cultura definida y que

los jóvenes la copian de los medios, equiparados a la cultura de Estados Unidos. Me parece importante destacar que al hacer el tiro al plato, la docente definió cultura como *base, antepasados*. Al parecer, el problema es justamente la pérdida que se da en los jóvenes de esta base del pasado.

Entonces es la generación que yo digo que se está criando de Coca Cola y palomitas de maíz, eso es lo que están comiendo ahora, haciendo las tareas en Internet, caminando en gradas eléctricas... si solamente falta que vuelen. ¿Y ahora qué pasa? Incluso están perdiendo los sentimientos, el amor. Una muchacha, ahorita se le pregunta si tiene la ilusión de casarse... no... ¿qué piensa? No... ya cuando tenga treinta años, inseminación artificial, si es que quiero... o con eso de la clonación, me clono uno y ya estuvo... o sea, eso de la libertad, yo me recuerdo, yo mi ilusión es casarme y tener una familia natural, pero ahora no, es tener novios.

La docente 7 continúa elaborando su imagen de los jóvenes; para ello mezcla características que considera ilustran este tiempo que se vive: la alimentación chatarra, Internet y lo “eléctrico-electrónico”. Todas estas características dentro del contexto terminan siendo negativas pues hacen que se estén perdiendo valores y sentimientos fundamentales como el amor. La maestra vuelve a lamentarse de la libertad como un problema que hace que los jóvenes de ahora cambien los *hermosos planteamientos de antes* por unas ilusiones que dentro del discurso no solo se ponen en evidencia sino se critican de nuevo.

Los jóvenes son hipnotizados... Los jóvenes no son violentos, están a la defensiva... Los jóvenes no son frívolos, están vengándose. Es la misma... son fríos porque no hay calor en su casa.

El adjetivo fundamental para la entrevistada es que los jóvenes son *hipnotizados*. ¿Hipnotizados por quién? Por los medios, la sociedad de consumo. Y después elabora otros adjetivos. No son violentos sino que están a la defensiva y no son frívolos sino que están vengándose del calor que en su casa falta.

Es que también la generación se ha hecho haragana, eso sería otro adjetivo, digámoslo cómoda, porque haragana no... le es más fácil ver y oír que tomar un libro, leerlo, ocupar sus ojitos y ocupar su mente e imaginarse las imágenes, valga la redundancia, de lo que está leyendo. Es más fácil incluso Hamlet, es una obra de Sheakespeare... ¿qué quieren más? ver a Mel Gibson que leer el libro.

Un adjetivo más para la generación de sus alumnos: *haragana*, aunque luego la maestra precisa más: *cómoda*. Y aquí esta adjetivación viene dada en relación con los lenguajes: las alumnas prefieren ver y oír que leer. Llama la atención que en esta distinción el ver no se relaciona con el leer, donde siempre *ver* resulta una acción peyorativa, menos sustantiva que el leer.

IV.7.3 El otro, Ministerio de Educación, Gobierno

Ahora veo que el Ministerio de Gobernación, que es ahora el que se encarga de censurar y ver los horarios y eso de la clasificación... Ahora se están lavando las manos con dar ese anuncio “esto es para regular... los padres son responsables de que sus hijos...” Pero seamos realistas, la mayoría de padres de familia trabajan y regresan hasta en la noche. Qué papá va a estar a esa hora en la casa diciéndole a su hijo “no veás esto”... Es el horario de transmisión.

La activación del papel del Estado en el discurso de la docente 7 se refiere directamente al papel desempeñado por el Ministerio encargado de establecer el “control” en las emisiones y publicaciones de los medios de comunicación entre otras cosas –la maestra se refiere en este caso, directamente al horario de los programas de televisión–. Para esta entrevistada, el gran problema es que el Ministerio de Gobernación descarga la responsabilidad del control en los padres de familia y, en realidad, este tendría que ser una acción emprendida desde el Gobierno; la manera de solucionar la influencia negativa de la televisión sobre los muchachos es tener un horario más rígido impuesto por la ley.

Y la misma Reforma Educativa lo lleva a eso, que la Reforma ha cortado varios temas, de manera que se ha minimizado la educación y el alumno salga solo sabiendo lo básico. Solo para crear maquilas... solo para eso. Porque solamente eso necesitan, sumar, restar, multiplicar... yo considero que la misma Reforma ha cortado (...) como dicen, es el sistema que forma al pueblo y en este caso está formando pura mano de obra barata... Que según ellos la calidad de educación va a beneficiar en un futuro su lucro, su entrada, pero está creando una calidad de educación bajo el dominio... totalmente, entonces a veces cuando uno quiere darle algo más al alumno, quiere ir más allá... Primero, la Reforma no lo permite, segundo el alumno ya no quiere dar más...

La entrevistada opina directamente sobre la reforma más reciente en el ámbito educativo. La parece que es un proceso negativo pues limita muchos temas. Para la docente, el fin último de esta reforma es formar al alumno en lo mismo para poder tener a las personas, a los trabajadores bajo dominio. Como en otras entrevistas la maestra explicita una alianza entre la propuesta del MINED y los intereses del gobierno que en este caso son los intereses de los dueños de maquilas, empresarios y personas que poseen el capital en el país. Esta alianza se sitúa en oposición al trabajo del maestro, no le deja ir más allá con los estudiantes, *la reforma no lo permite* y al mismo tiempo se vuelve una alianza con el joven que no está interesado en *ir más allá*.

IV.7.4 El otro, televisor, telenovela

Considero yo de que así como hace tiempo se fue creando la necesidad de un televisor (...). Y llega a EE.UU. ya de ahí para abajo en América Latina ya inmediatamente se adquieren, pero lastimosamente, al igual que hace veinte años el televisor era el boom, en la actualidad hay hogares que no tienen televisor. Y como le digo, se crea un consumismo, una necesidad que hasta cierto punto cae en la necesidad prioritaria de un hogar, y yo considero que hasta cierto punto no debería de ser así, porque a final de cuentas el televisor vino a robar una gran parte del núcleo familiar, la comunicación de hablar en la sala. Ahora no hay familia que no hable si el televisor no está encendido... Entonces, hay tecnología, sí la hay, pero está afectando la comunicación, y la mayoría de la población no tiene acceso.

Dos son las constantes preocupaciones de la docente 7 al hablar de la tecnología y en particular de la televisión: por un lado, la marginación que hay de acceso, la desigualdad sale de nuevo como un elemento fundamental que no está bien; por el otro, la influencia negativa del televisor sobre la comunicación en la familia. El televisor es esta necesidad creada que aún hoy día margina a la población y que ha venido a *robar una gran parte del núcleo familiar*.

Hay ideas, ideales que influyen en la comunicación; (Los medios) dan mal las noticias. Está clarísimo qué canales...(...) porque considero que la verdad es algo absoluto y ellos lo forman, lo dan de un punto de vista totalmente diferente, o sea, hay ideales que afectan a la información. Los medios de comunicación, por eso se llaman así, dan información. Tienen que dar una información acertada y debidamente... utilizando un vocabulario debido a la persona que lo va a recibir. Acá en El Salvador, yo he visto entrevistas, que le dicen a la persona y usted qué opina sobre tal decisión del partido o de no sé qué... y la persona no capta la pregunta, responde de forma totalmente errónea... pero aún así lo sacan, entonces qué formalidad le dan al receptor... nada, ¿y esa es la noticia? O son tan escandalosos... hacen una bulla de nada, y es cierto. Incluso ahora todas las noticias solamente se dan en San Salvador, todo lo que sucede en San Salvador. Pero El Salvador no es solo San Salvador y La Libertad (...) todo lo revuelven a su manera y lo comunican de forma tal de que uno lo acepte. Ha creado en la persona un conformismo, y una aceptación tremenda... La comunicación aquí falta mucho, porque no da las noticias como deberían de darse pues...

Aunque gramaticalmente la docente 7 se está refiriendo a los medios de comunicación en general es claro que semánticamente su énfasis está en la televisión, habla constantemente de *los canales*, de *ver entrevistas* y critica la manera como este medio particular presenta las noticias y los elementos a partir de los que ella se da cuenta que la información se manipule, y en este sentido, de acuerdo a la entrevistada, no se está dando ninguna comunicación. Expone su punto de vista sobre el *deber ser* de los medios. Me interesa destacar su afirmación sobre que *hay una verdad absoluta* y los medios lo que hacen es formar una opinión. De nuevo aparece aquí el discurso de la modernidad sobre una verdad única y se justifica la linealidad del conocimiento escolar. Hay una manera para llegar a la información. No entra en esta exploración sobre los medios de información las múltiples

maneras de construir un discurso, ni los posibles itinerarios, ni la individualidad desde la cual la gran mayoría de las personas se apropia de aquello que les sirve.

Es ver la televisión siempre, están cenando, viendo la televisión; veo los hogares de mis demás hermanos, están con la televisión encendida. O sea, durante un año yo creo que cinco veces he tenido una conversación sin televisión. Y la conversación se genera por la televisión, “mirá lo que pasó en tal noticia”... y empiezan la conversación, pero nunca se habla de la noticia en la familia, qué sucede en la familia, hay problemas, yo necesito tal cosa... no se habla. Todo se habla de lo que dice Cuatro Visión, de lo que dice el Canal Doce (...) ahí viven la vida de otra gente, no la propia. Ahí es lo que yo digo... y las niñas acá lo reflejan, porque ellas vienen con una gran necesidad de hablar, por eso a veces es una indisciplina en las clases. ¿Por qué? Porque sienten más confianza en hablar entre ellas mismas, que distraen la clase, porque en su casa no satisfacen esa necesidad, no pueden hablar en su casa, porque la mamá está viendo la novela, el papá está viendo las noticias. Y nunca hablan con ellos, acá vienen a hablar. Y tengo casos de niñas que no dejan de hablar, pero llegando a la casa... ahí ni hablan.

La docente se queja y hace una asociación clara: la televisión impide la comunicación en las familias y eso afecta el desempeño de los jóvenes. Inicia con el caso más cercano: su familia, las casas de sus hermanos, y habla en primera persona pero constantemente alterna una generalización del problema. De explicar casos concretos pasa a decir cómo sus alumnas reflejan este problema: en la casa no es satisfecha la necesidad de comunicación por culpa de la televisión. Por eso en la escuela muchas jóvenes hablan mucho.

No podemos quitarnos el televisor... Es que hay una ventaja, desventaja en la familia que nos quita la comunicación, pero la ventaja más grande del televisor es de que ahora nos enteramos de noticias en el resto del mundo instantáneamente, lo cual nos ayuda a no estar encerrados en nuestro mundo que no solo somos nosotros. Esa es una gran ventaja. Pero yo considero que ahora la televisión es un horario de 24 horas, a uno hasta ahí... yo me acuerdo que a uno antes los horarios de muñequitos eran hasta la tarde, incluso dos horas después del almuerzo, cuando los niños ya habían terminado de hacer las tareas. A las diez de la noche se cortaba la transmisión y ya era hora de ir a dormir. Diez de la noche es la hora más tarde para un adulto. Ahora ¿qué pasa? Hay canales de muñequitos las 24 horas... ¿qué ejemplo es eso, o sea? Es un horario que está invadiendo totalmente la vida de un niño, hasta en un adulto. Hay películas, hay poca... hay libertad del adulto de hacer lo que sea, pero el adulto es según la formación de niño. O sea va a tomar sus responsabilidades adecuadamente según lo que hizo de niño, si al niño se dejó que viera televisión hasta las doce, entonces ya llegando a adulto él va a permitir lo mismo con su hijo. Entonces yo considero los horarios. Hay telenovelas fuertes a la hora del almuerzo cuando los niños están almorzando, ahí hay novelas, que yo me acuerdo que las novelas se daban de ocho a diez, y ahora no, están al mediodía... ¡hay en la mañana! Novelas que anteriormente se daban a las nueve de la noche por fuertes y las están dando a las diez de la mañana, once, en TCS...

Al preguntar a la docente 7 qué se puede hacer con el televisor, debido a su influencia tan negativa en la comunicación familiar y sus consecuencias en la formación de los jóvenes la primera afirmación es que el televisor no puede quitarse pues tiene una ventaja: informa del acontecer mundial y evita que las personas se aíslen en sus mundos. La profesora elabora la contradictoria faceta de este lenguaje: comunica con el mundo lejano pero incomunica con

las personas que están cerca. La solución: *control*. Controlar los horarios y establecer una censura pero desde el medio, desde la oferta de los canales de televisión. Es interesante la elaboración de la profesora al explicar que el horario de la televisión *invade*, y que no marca por ejemplo *la hora de ir a dormir*, como si los televidentes tuvieran necesariamente que consumir la oferta que haya y el horario que desde la televisión se impone sin poder tomar distancia –o sin poder aprender a tomar distancia– y decidir qué programas se ven en la familia y cuáles no.

La decisión al final de apagar la televisión es de uno. Uno se acerca y se apaga. Porque uno es responsable, si yo tengo que hacer yo la voy a apagar, pero si me voy a quedar viendo televisión y cuando yo vengo a sentir ya se me fue el día, entonces es también de concientizar la responsabilidad desde chiquitos. Y también uno de papá o mamá, al final de cuentas, no le digo, porque hay también papás que han trabajado, yo he sido criada con una madre soltera que nunca pasó en la casa, pero sí me inculcó la responsabilidad, ella no estaba conmigo, yo tenía dos televisores para emborracharme de ver televisión, pero era mi decisión hacer mis tareas, pasar el grado POR MIS MEDIOS.

La docente 7 inicia con una afirmación general. Después de haber insistido en buena parte de su discurso acerca de la importancia del control –casi censura– externa por parte de los dueños de los canales de televisión o del Ministerio de Gobernación, explica que la decisión final de apagar la televisión es de cada persona; es una cuestión de educación y conciencia. A partir de ese momento empieza a utilizar la primera persona. En este caso no es uno *yo* maestra, sino un *yo* que en un primer momento conecta con el *yo*, *padre-madre de familia* y posteriormente con el *yo-joven-hija*, un *yo* muy personal, que de alguna forma toma distancia de la concepción que ella tiene de muchos de los jóvenes de hoy en día.

IV.7.5 Y los lenguajes

Acá en El Salvador comparado a nivel centroamericano sí tenemos acceso a lo último en tecnología, la verdad que sí, pero no la mayoría tiene acceso a ello. Hay que ser sinceros, hay dónde encontrar pero no todos tenemos la oportunidad de costear una computadora, por lo menos que es lo más accesible. La tecnología va avanzando a una manera, pasos agigantados... yo que conozco los paquetes de computadora, hoy hay... dentro de dos meses hay otro mejor, y ese nuevo dura a un precio súper alto durante poco tiempo y ya se puede decir, baja el precio.

La tecnología es fundamental para esta profesora que busca dedicarse a la docencia en esta rama. Su primera valoración en este sentido difiere mucho de los otros profesores entrevistados. Primero, afirma categóricamente que en El Salvador sí hay tecnología avanzada; pero, coincidiendo con los demás profesores entrevistados que trabajan en

escuelas públicas, pondrá el énfasis del problema en la dificultad de acceso que la gran mayoría de las personas tiene. No es que en el país no exista tecnología, sino que el precio de la misma limita la posibilidad de adquirirla.

Con eso del Señor de los Anillos... que es una trilogía que está en libros... yo voy a comprar los libros... antes de ver las películas. Pero la película, de todas formas, es entretenimiento. Fíjese que hay una diferencia entre diferenciar lo que es entretenimiento. Porque una cosa es ir a verlo, y entretenerse, a tomarlo en serio y como que fuera Biblia... sí, esto va a suceder... yo quiero leer esos libros. Porque sé que en esos libros voy a aprender a imaginarme mejor la situación que en la película. Y hasta cierta forma voy a comprender más al autor de esa obra.

La docente 7 compara los libros con el lenguaje audiovisual; su elaboración no resulta clara, sobre todo cuando afirma que hay *una diferencia entre diferenciar lo que es entretenimiento*; a pesar de lo confuso de su explicación, resulta claro que el lenguaje audiovisual está asociado al verbo entretener y no tiene por qué ser tomado en serio. Los libros en cambio están asociados al verbo aprender, e incluso, comprender.

Estaba leyendo que en México las librerías están quebrando, porque hay una gran baja de compra libros, yo leí eso y la verdad todavía no lo puedo creer, ya no leen libros. ¿Qué ha pasado? Las mismas editoriales han tenido la culpa por publicar los libros en Internet, primero. En Internet se está encontrando la información que antes se encontraba en libros. Si se va a sustituir yo considero que lastimosamente sí, por la misma sociedad de consumismo y de comodidad que se va a dar. Pero va a depender de cada uno de nosotros defender los libros.

Al contrario de lo que la mayoría de los entrevistados mencionan, la docente 7 considera la posibilidad de que la computadora sustituya al libro pero por una razón consumista. Y esto le preocupa pues el libro tiene un valor fundamental como “libro”, no como posibilidad de acceder a conocimientos y culturas a partir de la lectura –que bien se puede llevar a cabo desde Internet– por ello es que le resulta importante que *cada uno de nosotros* –maestros, personas preocupadas por el conocimiento– defienda el libro.

IV.8. La docente 8

La docente 8 tiene 25 años, está casada y tiene tres hijos. Estudió una licenciatura en la universidad. Trabaja en una escuela pública en el turno de la mañana; con muy pocos materiales disponibles, y por supuesto, sin posibilidad de tener computadoras tanto para profesores como alumnos. Tiene 37 jóvenes a su cargo, aunque sirve la materia de lenguaje y literatura a todos los estudiantes de secundaria que pasan de los noventa muchachos. En

las tardes se dedica a preparar sus clases y a tareas de la casa. Lee el periódico al menos una vez por semana, le interesan sobre todo las noticias nacionales y departamentales. Escucha la radio tres veces por semana, musicales que la relajan y emisoras cristianas que la ayudan espiritualmente. Mira diariamente la televisión, de cuatro a seis horas al día y no tiene servicio de cable contratado. Tiene conocimientos que le permiten manejar la computadora e Internet y lo hace, ocasionalmente, en la casa de un familiar. Está completamente de acuerdo en que en la actualidad el mayor problema es que los jóvenes ya no leen y pasan viendo televisión todo el día y por ello pierden la capacidad de comunicarse y se vuelven más violentos. Cree que Internet es una herramienta importante que deben tener todos los maestros, pero que debe ser controlada por la gran cantidad de basura y sitios pornográficos que posee.

IV.8.1 Yo, Maestra

Por ejemplo, para obtener la información...qué bonito sería tener aquí un Internet, porque yo solo les daría la dirección de la página para que ellos la busquen y para mí sería más sencillo, porque hay tareas que yo quisiera dejárselas, pero como ellos no tienen acceso al Internet, pero sí me gustaría

La docente 8 habla desde una experiencia de docencia muy personal. Un primer problema que aparece tiene que ver con la falta de Internet en la escuela y lo que esto conlleva en detrimento de la calidad de la enseñanza. Al contrario de la gran mayoría de profesores será esta maestra quien a cada momento comentará las múltiples ventajas de trabajar con varias tecnologías, particularmente Internet y algunos programas de cómputo; y en muy pocos momentos se expresará negativamente de estas posibilidades.

IV.8.2 El otro, joven

A ellos vaya, como ahorita están en esa inquietud ellos buscan... lo que a ellos les va lo que va con ellos ahorita; por ejemplo, esa novela, como están casi de la edad de ellos, ellos eso les gusta a ellos 'veá'... Les gusta ver los videos de música, el canal 15, MTV y, o sea, les llama la atención como es algo nuevo para ellos verdad en cambio ya para ellos la religión es como para los señores los viejitos y entonces ellos no buscan nada lo culturalmente... estudiar en la escuela en la mañana y venir en la tarde a ver tele de cultura lo que hay no hay vea entonces no dicen no 'veá'..... Se van para ver otra cosa y también en lo que pierden el tiempo es en jugar fútbol. Les gusta jugar bastante el fútbol.

La elaboración del discurso oral de la docente 8 resulta bastante confuso en esta parte. Sin embargo, por encima de esta confusión la entrevistada empieza a elaborar su imagen de lo que hacen y son los jóvenes. El *ellos* está marcado claramente. Lo repite cinco veces en las primeras tres líneas de su intervención. Ellos tienen *una inquietud*, ellos *ven telenovelas*, ellos *oyen música*, ellos consideran la religión *como algo para viejitos*, y ellos *no buscan nada culturalmente* porque en la tarde no ven *tele de cultura* sino que pierden el tiempo, sobre todo en *jugar el fútbol*. Por un lado la maestra caracteriza a los jóvenes y por otro muestra una concepción de cultura sumamente ilustrada en la que no entra el fútbol como expresión de una matriz cultural, ni la música de los jóvenes; en el tiro al plato, la docente 8 sostuvo que cultura es *educación*, pero es muy probable a partir de esto que se refiera a procesos de educación formales, institucionalizados. La educación y la cultura, en este sentido, dependen del consumo de discursos públicos en los cuales está socialmente reconocida una autoridad educativa.

Para mí los jóvenes son... eh cómo decir, inquietos... inquietos. Algunas veces son... son un poco hostiles, un poco hostiles. Y a veces necesitan de... de comprensión, que tal vez no la encuentran en su casa, que la encuentran en otro parte.

Dos calificativos más que amplían la imagen de este otro cercano y a la vez lejano alumno con el que la docente 8 se enfrenta: los jóvenes son *inquietos* y *hostiles*. Aparece rápidamente mencionada la casa, la familia como elemento que debería ser fundamental pero que en muchos casos no aporta la comprensión requerida por los muchachos que terminan buscando y encontrando en otra parte.

Yo siento que los muchachos sí, en parte son violentos, pero hay que ver el meollo de todo el contexto en el que ellos se han movido porque algunos son abandonados desde sus papás y desde sus mamás (...) Otro factor puede ser de que, o la mamá es madre soltera, es una persona resentida con la vida y que lo que trata de hacer es que en ellos revoca todos sus resentimientos, amargura y los maltrata, entonces los hijos reprimen aquel que tal vez quisieran acercarse a su mamá y ella los rechaza o sea reprimen todos sus sentimientos y se van llenando ellos también de resentimiento es una cadena (...) es cuando ellos de cualquier manera sacan esa violencia que traen por dentro, la desatan y de cualquier forma, y tal vez actúan sin pensarlo, o sea va, por impulso, así como mala la comparación, pero como los animalitos (...) y así son estos muchachos ellos hacen las cosas por hacerlas y no se ponen a pensar que lo que les va a repercutir el hecho de qué están haciendo en este momento simple y sencillamente lo hacen y punto.

La docente 8 coloca la violencia como otra característica de muchos de los estudiantes. Con este calificativo es cuidadosa, al igual que la mayoría de los entrevistados. A pesar que en la encuesta señala que está completamente de acuerdo con que la televisión vuelve más

violentos a los jóvenes, en su discurso elabora dos causas que no tienen que ver con los medios masivos sino con el contexto familiar: abandono y resentimiento forman cadenas que vuelven a los muchachos violentos.

IV.8.3 El otro, Ministerio de Educación

Los jóvenes, vaya... para poder cambiarlos a ellos es de meterse en la realidad de ellos es de vivirla o sea la Ministra cómo puede ella hablar de los jóvenes si tal vez ella nunca ha vivido lo que ellos han vivido, tal vez la gente que está cerca de ellos..., uno puede ver lo que ellos viven. Y tengo alumnos que trabajan en la tarde de aquí se van al taller. Yo tengo, imagínese que ellos están en la edad ahorita de andar jugando pelota, de ir al cine, de jugar, de divertirse, es que son parte de sus derechos, pero ¿qué pasa? se ven truncados

Al analizar la situación de los jóvenes la docente 8 se opone a la visión del Ministerio de Educación; en particular, señala las propuestas de la Ministra como decisiones fuera de lugar puesto que no se conoce la realidad de los jóvenes. ¿Quién sí puede dar soluciones a los estudiantes? De acuerdo a esta entrevistada son los mismos docentes pues están más cerca de la realidad de los muchachos. Ella conoce cómo los derechos de sus alumnos se ven agredidos y en esta medida puede sugerir acciones que sí contribuyan a mejorar la situación educativa actual.

IV.8.4 El otro, televisor, telenovela

Para mí, la televisión...depende del tipo de programas que ellos vean, porque en sí la televisión no es mala es un centro de recreación, pero recordemos también que el tipo de programas que pasan en la tele no son muy buenos para los jóvenes. Vaya, por ejemplo, yo me siento a ver la novela que ellos ven, la de El juego de la vida, pero yo capto lo bueno, pero yo porque ya soy una persona madura que ya vivió la vida, no toda totalmente, pero ya la llevo algo encaminada, entonces yo veo lo bueno, el mensaje positivo que me puede o nos puede dejar esa novela, pero ellos retoman la parte negativa de cada uno de los personajes y quieren vivir como vive el personaje.

Si bien la docente 8 se muestra sumamente abierta en relación con Internet como espacio fundamental y con la computadora como habilidad-lenguaje indispensable de nuestros días, no considera de la misma manera el lenguaje audiovisual y la televisión. Su primer calificativo para este medio es que es un *centro de entretenimiento*. De entrada se marca, pues, una distancia con los procesos educativos y de aprendizaje. La televisión es una influencia negativa para los jóvenes pues estos son *inmaduros* y no captan *los mensajes positivos* que pueden haber dentro de los programas.

Aprenden (los jóvenes aprenden de la tele), pero aprenden casi solo lo negativo... Vaya en un cien por ciento de porcentaje que ellos tienen el 80% es negativo pues. Vaya... Y... y también está el canal 8 que son canales educativos. Vaya el 17 que son canales cristianos, el 25, el 27, el 65 vaya que son canales cristianos por eso no les gusta a ellos.

La entrevistada hace casi una concesión al decir que los jóvenes aprenden, pero precisa y aclara *aprenden casi solo lo negativo*; y menciona números, el 80% del aprendizaje es negativo, aunque hay otros canales, menciona un educativo y cuatro canales cristianos –me interesa hacer notar que menciona canales que se sintonizan a partir del cable y que la maestra ha dicho desde el inicio que no tiene cable, sin embargo está al día en cuanto a la oferta televisiva religiosa–.

IV.8.5 Y el lenguaje...

Yo pienso que sí. Prácticamente ahora la persona que no sepa computación es prácticamente un analfabeta.

La docente 8 menciona este breve comentario al hablar de este tiempo actual. Resulta interesante pues equipara la necesidad de saber computación con la necesidad de saber leer y escribir. Una persona que en nuestros días no sabe utilizar la computadora está tan imposibilitada de comunicarse como alguien que no sabe escribir y leer.

Yo pienso que, en parte sería bueno (que la computadora sustituya al libro), y puede llegar a darse, pero, en mi forma de pensar, para mí no sería bueno que se olvidara uno del libro, porque, si nosotros recordamos, por cierto, con (una alumna) platicamos que en nuestros antepasados, si nosotros sabemos de dónde venimos y para dónde vamos; nuestros orígenes...Eso lo hemos encontrado en los libros, porque ahí un narrador se tomó la tarea de escribirlo y así nos hemos dado cuenta de los hechos históricos que acontecieron en el pasado.

Al contrario de lo que piensan los otros maestros entrevistados, la docente 8 mira como positivo que el libro sea sustituido por la computadora, sin embargo, considera que en cierto modo no será positivo olvidar el libro pues tiene que ver con los antepasados, los orígenes. Más que como una herramienta actual de trabajo y discusión de conocimientos, la maestra mira el libro como un espacio donde se recopila y guarda el pasado y la identidad de nuestros pueblos.

Las computadoras se desfasan, así como los libros también, verdad, porque yo veo que hasta los modelos de las computadoras se van...al igual que los carros

La entrevistada hace aquí dos paralelos interesantes. En el primero equipara las computadoras con los libros. La computadora se desfasa igual que los libros. De esta

afirmación se podría partir para otras discusiones si la maestra estuviera pensando la computadora como espacio de lenguaje, como tecnicidad relacionada con competencias y no como mera herramienta; sin embargo, con la segunda afirmación se vuelve claro que no es así, que en realidad la computadora está pensada como maquinaria, como aparato más que como posibilidad y destreza discursiva.

Yo lo que hago para que ellos lean en sí, yo lo que hago es traerles poemas, fragmentos de alguna obra, ¡fragmentos!, con noveno grado traté de que leyeran “El Lazarillo de Tormes”... entonces lo que hago o traerles un resumen de las obras para trabajarlos dentro del aula porque ellos no quieren leer. Creo que para ellos el leer es pérdida de tiempo, eso es lo que ellos piensan, que es pérdida de tiempo, que es algo tedioso, que se duermen leyendo... eso no, no les llama la atención, tal vez pueden leer algún paquín, alguna revista, algo... algo que va con el ambiente, pero no con el ambiente escolar sino con el ambiente social, de pachanga, cosas así, o sea a ellos no les gusta leer. Aunque uno los motive mucho.. empiezan, pero desisten de leer, ‘veá’, y el detalle que uno ya no puede trabajar porque ellos desisten de leer ‘veá’.

En esta parte del discurso la docente 8 muestra justamente el divorcio que hay entre el *time in* de la vida cultural cotidiana de los jóvenes y el *time out* donde se sitúa la escuela y sus propuestas educativas. A los jóvenes no les interesa leer dentro del aula pues les parece una *pérdida de tiempo, algo tedioso*, y en cambio sí puede leer otras cosas, *algún paquín, alguna revista, pero no con el ambiente escolar sino con el ambiente social*. Me interesa destacar que en la elaboración de esta maestra ya no es el lenguaje escrito el que se opone a otros lenguajes que interesan a los jóvenes, sino más bien qué tipo de mensajes son los que se consumen desde el lenguaje escrito.

IV.9. El docente 9

La docente 9 es una mujer de 33 años. Estudió un profesorado en Ciencias Sociales en la universidad. Trabaja por la mañana en una escuela pública y por las tardes en un colegio laico privado. Lee el periódico unas tres veces a la semana, le interesan sobre todo las noticias nacionales e internacionales. Escucha la radio todos los días, musicales que le sirven como distracción; y noticieros y programas culturales, que la informan y actualizan. Mira televisión aproximadamente tres días a la semana, no tiene servicio de cable contratado, pero le gusta ver los noticieros, programas culturales y de entretenimiento. Sabe trabajar con la computadora e Internet y los usa en su casa, al menos una vez por semana. No está de acuerdo con que el problema de los jóvenes sea que ya no leen y pasan viendo televisión todo el día, ni cree que la televisión vuelva más violentos a los jóvenes. Le

parece que Internet es una gran posibilidad de obtener conocimiento y que es indispensable que los maestros tengan acceso a Internet.

IV.9.1 Yo, Maestro

Yo lo que he observado es que según el panorama que vos les ofrezcás ellos así te absorben lo que les presentés. Como quien dice venderles la idea. A mí me ha dado resultado siempre el estar motivada yo a enseñar y ellos se motivan, entonces te los ganás. Si la materia que vos das la presentás fascinante el grupo así te responde, porque yo creo que para los jóvenes, el estímulo es lo importante. Entonces la enseñanza hasta cierto punto puede ser esa famosa frase de la “enseñanza lúdica”, depende de cómo vos la planteés. Para mí es una cosa importantísima que, utilizando todos los recursos que tengás, los enamorás y ahí va, la enseñanza

La docente 9 elabora su concepción de la enseñanza y del papel que ella, como maestra, tiene que llevar a cabo y, en un primer momento, mencionará varias acciones fundamentales: enamorar a los estudiantes, fascinar, vender la idea, utilizar todos los recursos. Activa su papel de *yo-maestra* y mantiene a los estudiantes en un *ellos* que hasta el momento no nos dice mucho más que la apuesta por una metodología más bien lúdica por parte de la entrevistada.

Primero te tenés que ubicar en el nivel de ellos y a mí me ha pasado siempre, o en su mayor parte de tiempo la materia que he dado me ha gustado. Y luego no es que a ellos les guste también, porque cada quién tiene sus intereses, sino que me responde por el tipo de estrategias que uno ocupa (...) No es que ellos van a estar motivados en la misma intensidad que yo pero lo puedo lograr.

La docente marca dos niveles en cuanto al conocimiento, uno es el que ella tiene, otro es el de *ellos*, los estudiantes. Parte de que a los estudiantes no les interesan los temas de buenas a primeras, pero pueden interesarse en la medida en que ella misma transmita su interés.

Yo pienso que tenemos tendencia a lo religioso y tenemos tendencia a los parámetros. Característica humana... no sé. Pero los jóvenes tienden a buscar una referencia y la de la casa ya se les desmoronó. Y es bien curioso que en el colegio mantienen la referencia al maestro, aún a la edad que sea.

La maestra sigue elaborando su concepción sobre la enseñanza y a partir de una colectivización explica cómo las personas tienen tendencia a lo religioso. Ahí hay una clara inclusión, utiliza un *nosotros* mucho más amplio que los profesores, donde pueden entrar los mismos jóvenes; sin embargo solo menciona que *ellos* buscan una referencia que no se encuentra ya en la familia, y afirma cómo la referencia que siempre se mantiene es justamente la del maestro, que no pierde su carácter de símbolo aunque el tiempo pase.

¿Cómo te dijera? La relación con el maestro es diferente... No es... incluso, yo pienso que no es una relación ni interesada... sino que es una cosa horizontal. Claro, no perdés tu posición (...) Vos como maestro sos un parámetro.

Dentro de la entrevista la docente 9 explica cómo la educación y la metodología ha cambiado en relación con lo que fue en el pasado. De entrada asegura que la educación de hoy día no es vertical, que eso ya ha cambiado y que ahora la relación con el maestro es diferente. Sin embargo, al final afirma que el profesor no pierde su posición pues el maestro es un parámetro. En este sentido parece que está dispuesta a negociar una cierta apertura, pero no igualdad con el estudiante. La posición adquirida y legitimada desde la institución no se negocia.

Antes el maestro (...) un maestro sabía. Hoy, lo del gasto pues... A mí me da risa esto de... Les hacen esta prueba a los maestros nuevos que van a salir graduados y todos aplazan... Y entonces qué les vas a ir a enseñar a los cipotes, en qué quedamos, quién le va a ir a enseñar a quién. Yo, una cosa que siempre les digo a mis alumnos es ustedes tienen derecho a exigirle al maestro. Háganlo. Ustedes están pagando (...) es un derecho que la enseñanza tenga calidad. Pero, yo creo que antes era un poco esa la situación. Hoy ha cambiado, el maestro es como más amigo. Es como más cercano. Pero siempre hay de todo.

En este momento del discurso la docente 9 sigue elaborando su imagen de la docencia, sin embargo resulta un tanto contradictorio. Utiliza un *background* que le permite remitirse a un pasado que en un principio parece mejor: los maestros sabían más y ahora ya no saben, es claro cómo la entrevistada toma distancia de estos maestros novatos que pasan a ser un *otro* que todavía no se ha incorporado a la identidad colectiva. Cuestiona quién enseñará a quién en este sentido y reivindica el derecho de los jóvenes a exigir una enseñanza de calidad. Pero inmediatamente después explica que esta situación ha cambiado y que en la actualidad el maestro es más bien un amigo. En el discurso no está clara la relación con una cosa y la otra, pero con esta afirmación, la maestra cierra el comentario.

IV.9.2 El otro, joven

El estudio no es un interés primordial. Sin embargo ellos saben que es necesario, que es un requisito. Entonces ellos van buscando un nivel mínimo. Si te piden, para trabajar, hasta noveno, pues bueno, lleguemos hasta noveno. Si hoy te piden el bachillerato¹², bueno, terminemos bachillerato. Pero lo que sí he observado es que para ellos no es necesario estudiar para trabajar, y el nivel de conformidad es exagerado.

¹² Bachillerato: preparatoria

La docente 9 caracteriza a los jóvenes explicando una actitud fundamental en ellos: el estudio no es un interés primordial, y los ilustra como *conformistas* a un nivel *exagerado*, sin utilizar la palabra directamente para adjetivar a los estudiantes, al explicar que van buscando *un nivel mínimo*. No hay en ningún momento un cuestionamiento de cuáles son las razones para que los jóvenes, ese *ellos conformista* considere que no es necesario estudiar para trabajar; más que resultado de políticas económicas de contratación, esto es un problema de *conformidad*.

Él¹³ habla aquí de que los jóvenes tienen otros medios de conocer, otros canales. Y eso aquí no pasa. Los cipotes, si no es lo que vos les enseñás, por sus medios no tienen desarrollada la investigación, sino esa ansia de conocimiento por convicción propia. Entonces aprenden lo que les das y como se los das. Y vos les podés despertar aquella cosa de que busquen un poco más, que investiguen... pero no. Por sus propios medios, a menos de que no sea tarea evaluada y que valga un montón, no te investigan.

La docente 9 limita las posibilidades de conocer a la enseñanza establecida por los maestros. En su opinión, los estudiantes no tienen habilidad para la investigación, ni *ansia de conocimiento*, aprenden únicamente aquello que el maestro enseña y en la medida en que se les ofrezcan puntos de la nota para que lo hagan. No entran en consideración los medios de comunicación, ni la tecnología, ni siquiera el aprendizaje cultural y cotidiano que no sea institucionalizado como posibilidades de aprendizaje.

(La juventud es) desordenada... desorientada... este, no se conocen a sí mismos. Hay demasiadas interrogantes. Entonces.. eeh, desorientada porque no hay modelos. Esa es una de las cosas que a mí no mucho...

El adjetivo que la docente 9 aplica a los jóvenes es la *desorientación*, el problema desde su punto de vista tiene que ver con la falta de modelos. No está hablando de modelos negativos que más bien están suprimidos del discurso; sino de modelos positivos que los jóvenes podrían tener en la escuela, pero no asumen como guías, como referentes. Justamente la entrevistada terminará recalcando que es esa una de las cosas que *no mucho le gustan*.

No son frívolos... es una forma de poner distancia. Es una forma de que no me conozcan mi interior (...) Vos a los cipotes les podés decir en enero, necesito para en agosto un álbum de poesía (...) Y vos les sacás, son artistas. Les decís, vamos a hacer un mural, y pintan chivísimo¹⁴. Y vamos todos a cantar... y cantan con ganas. O sea, no son frívolos, o sea que es una forma de que no los dañen. O también puede ser que el entorno cultural nuestro, que el que no es bolo no es macho, que el que no

¹³ Se refiere al texto que ha leído, de Jesús Martín Barbero, ver Anexo II

¹⁴ Bueno, bonito, "chidísimo".

tiene novia no es macho... entonces es un disfrazarse. Pero no me parece a mí que son frívolos. Los cipotes son cariñosos con quien se los permite y quien se los gana.

Como la mayoría de los maestros entrevistados, la docente 9 sostiene que los jóvenes no son frívolos, sino más bien es esa una forma de poner distancia y defenderse. Los jóvenes son *artistas*, y se pueden hacer muchas cosas positivas con ellos en la medida en que se sabe entrar en diálogo con sus intereses. Justamente los problemas, señalará la entrevistada, tienen que ver con patrones culturales aprendidos en el entorno.

IV.9.3 El otro, Ministerio de Educación

Esta última (Reforma Educativa) es un desastre en mi opinión (...) esta reforma nueva te viene a botar cantidad de cosas. Viene a hacer al estudiante, el sistema de evaluación, viene a hacer al estudiante cómodo.

En el tiro al plato la docente 9 califica al Ministerio de Educación como *perdido*, y para reforzar esta opinión sostiene que la reforma educativa que actualmente impulsa esta institución es un *desastre*. Como sucede en otros discursos de los entrevistados, la maestra encuentra una alianza entre el estudiante, conformista y haragán, y el MINED, que permite y legitima un sistema de evaluación que permite al alumno pasar sin aprender.

IV.9.4 El otro, televisor, telenovela

(El televisor) es un recurso que ocupo mucho. Por ejemplo, en ciencias, ahorita estoy viendo con las cipotas fenómenos naturales. Entonces yo me he conseguido enciclopedias que vienen en vídeo. En la enciclopedia viene el concepto, viene la clasificación, vienen ejemplos, te van explicando la teoría y tú sabés qué conocimiento está haciendo, que las imágenes van siendo grabadas en la mente de los cipotes. Además de la enciclopedia, yo busco películas que tengan que ver con el tema, acabamos de ver Twister (...) ahora en este tipo de películas no les dejo guía yo, porque no la disfrutan en plenitud, digo sí, es importante, para mí es un recurso... no indispensable, pero casi. En materias de este tipo, verdad, porque vaya, por ejemplo matemática, yo tengo también videos de matemática, pero el vídeo de matemática necesita de mucha abstracción y como los videos son rápidos. (...) quizás sería mejor instrumento la computadora para reforzar ciencias exactas, sería un mejor recurso, pero sí, para mí la televisión es un gran instrumento.

La docente 9 habla con orgullo de cómo utiliza el televisor. Dos cosas me interesa destacar de su discurso. Primero, que los recursos audiovisuales que usa para enseñar son videos educativos, no formatos industriales que se distribuyen desde los medios masivos; y estos sirven únicamente para ilustrar rápidamente elementos que luego se discutirán despacio; y segundo, que cuando utiliza un formato industrial masivo, como son las películas, *no deja guía para que disfruten en plenitud*. Hay una separación clara entre la diversión que

implican los medios y la enseñanza, que se da en el aula y que puede ser ilustrada a partir de ese *gran instrumento* –no lenguaje– que es la televisión.

Lo primero es la base teórica. Y después lo práctico, que el vídeo es práctico, o sea que ahí te da el interés. Vaya, por ejemplo, segundo año en sociales. Primera unidad es derechos humanos. Ves la constitución política. Entonces yo hago una introducción, un recorrido histórico, desde Adán y Eva... (se ríe). Entonces, vemos Amistad, (...) eso es una película que te ilustra una violación a los derechos humanos, entonces, es una cosa que te impacta. Y solo el hecho de que digás a los cipotes, vamos a ver una película. Desde ahí ya te los ganaste, porque la gente no ocupa los recursos (...) sí vale la pena, afianzás el conocimiento mejor

Al explicar la metodología la docente 9 divide dos momentos: primero la base teórica, ahí importa el conocimiento que puede aprenderse, y después está lo práctico en donde entra el vídeo, lo audiovisual. Lo que consigue este segundo momento es justamente el interés de los alumnos, es algo que impacta, y la entrevistada recalca: *el solo hecho de decir que se va a ver una película*. Me interesa destacar cómo el vídeo se concibe *ilustración* de lo que ya se ha aprendido y no mucho más, si vale la pena es justamente porque se *afianza mejor el conocimiento*.

Y lo otro es que los medios de comunicación pasa a ser la niñera, entonces los cipotes, lo que reciben... yo tengo alumnos que pasan ocho horas expuestos a los medios de comunicación diarias... de cuatro a ocho horas diarias. Lo que vos podás dar en el colegio es mínimo a la par del televisor. Pero sin embargo en el camino, en el año escolar o en la relación que mantenés con ellos podés hacer algo, ¿no? Ocho horas diarias... ya sea voluntarias o involuntariamente. Porque podés estar expuesto involuntariamente... a mí me pasaba cuando me iba en bus al colegio. Me tocaba oír la música del busero, ¿no?... ni modo, involuntaria, pero... o la televisión, yo tengo alumnas que están haciendo deberes. Está la televisión encendida y la radio encendida. ¿Qué quiere decir eso? Soledad. Y no son malos estudiantes. Y te presentan la tarea y hacen el esfuerzo, pero su entorno es un desorden. Yo pienso que a uno le cuesta asentar... a uno de adulto. Y a los cipotes más.

La docente 9 analiza el problema de los medios masivos, pues si bien se pronuncia a favor de la utilización de lo audiovisual como recurso, este más bien es un apoyo para ilustrar o reforzar el conocimiento. Claramente se muestra la oposición entre el discurso de la escuela y el de la televisión que perjudica y daña, ya sea voluntaria o involuntariamente; como niñera no será, pues, recomendable, y como compañía lo único que logra es desordenar el entorno de los jóvenes.

La telenovela tiene todo lo que vos combatís en la enseñanza, es el típico ejemplo de antivalores. Por ejemplo para mí en la mañana es bien difícil hablar, porque tengo demasiada libertad para hablar. Tengo alumnas casadas, acompañadas, hay alumnas que yo sé que viven de prostitución. Con hijos... claro, también hay señoritas, verdad. Entonces, como el medio te presenta, a través de la novela, te presenta que es normal el divorcio, es normal el adulterio, es normal la infidelidad... es normal que te drogués... Es normal... todo lo que no es anormal, es normal. Entonces, lo que vos podás trabajar como eje transversal en la educación, te lo bota (...) Pero si hablamos de valores, lo

que vos querés transmitir... Yo te decía, el maestro es un modelo, y eso... difícilmente, la única forma de botar el modelo del maestro es que él mismo lo bote, con sus actitudes pues. Entonces, este... pienso yo que lo que vos podés trabajar la novela te lo bota...

La docente 9 inicia con una afirmación tajante, la telenovela es justamente ese *otro* al que la labor del maestro se opone. Tiene todo lo que el maestro *combate*, típico ejemplo de *antivalores*. Es interesante que la entrevistada diga que en la escuela pública, en la mañana, se le dificulta hablar porque *hay demasiada libertad*. ¿En un régimen en el cual las cosas están dadas y los discursos dispuestos de antemano se siente más cómoda para hablar? ¿le gustaría volver a los “viejos tiempos” que ella misma ha mencionado, cuando el maestro no era visto *como amigo*? Resulta fundamental destacar en el análisis cómo la profesora habla de alumnas casadas, acompañadas, prostitutas y aclara que también hay otras que son *señoritas*, sobre el primer grupo en el que entran opciones y proyectos de vida muy diversos se refiere de una forma negativa, la maternidad, el matrimonio, la prostitución, la pareja en el discurso se oponen al proyecto educativo. Pero no son estas todas las alumnas, también hay *señoritas*, que de alguna forma ¿salvan el grupo?. En el discurso, la maestra equipara la prostitución y las drogas con los *antivalores* que la telenovela transmite y lo que sucede es que *bota* todo lo que el maestro pueda hacer. Recalca de nuevo esta simbolización del maestro como modelo, sin embargo, termina afirmando que es un modelo que sale perdiendo frente a las propuestas de la telenovela.

IV.9.5 Y los lenguajes

Mirá, hablando de tecnología, es un arma de doble filo, porque es uno de los mayores distractores, o sea que tenés que saber usar la tecnología, y también así en El Salvador hay limitantes enormes, tenés por ejemplo un centro de cómputo pero no lo podés usar, y lo tenés y no está en red. Entonces por ejemplo yo, dentro de los materiales que yo tengo, hay por ejemplo CDs interactivos de ciencias, pero no los puedo ocupar, entonces digo de nada sirve que esté el instrumento si no lo explotás. O sea que eso es relativo, pues. Ahora, el problema del distractor también, que es uno de los mayores distractores, es que te desvaloriza a los cipotes. Vos entrás por ejemplo al centro de cómputo de un colegio y revisás los índices temáticos que los bichos han estado viendo... te decepcionás... Pornografía, incluso por ejemplo vos en las universidades, pagás una cuota para pagar el Internet. Pero ellos, además de su cuota, reservan en el cybercafé cuando van a la U, porque en la U te limitan los índices temáticos, pero en el cybercafé no... entonces la mara¹⁵, si vos por ejemplo en la tecnológica querés ir a un cybercafé de los dos mil que hay cerca, todos están reservados. Hasta cinco horas por adelantado, hasta semanal, porque ahí no hay quien te limite, así es la cosa.

¹⁵ Grupo de jóvenes amigos, conjunto de muchachos

La docente 9 sostiene que la tecnología es un arma de doble filo. Puede ayudar, aunque no ahonda mucho en este punto y simplemente menciona rápidamente que ella utiliza *CDs interactivos de ciencia*, que es un elemento de la tecnología pero que puede ser controlado en el uso pues da ciertos márgenes e itinerarios pero no la posibilidad de salirse del tema que se busca *ilustrar*. En lo que se detiene esta maestra es justamente en dos elementos negativos: uno, que la tecnología sirve como distractor y es *uno de los mayores distractores*, pero además, el otro gran problema son los valores. Aquí se presenta de nuevo este discurso casi mítico en el cual los estudiantes para lo que usan Internet es siempre para ver pornografía, y sobre todo en los cybercafés, donde no hay ningún tipo de límite y por eso abundan –aquí la entrevistada hiperboliza claramente–, la libertad ahí es tan dañina.

Yo pienso que no, que el libro jamás va a ser sustituido por la computadora, porque la información, por ejemplo, yo necesito saber sobre un tema, yo me voy a Internet, y la información que aparece ahí es escueta. Y aunque yo me vaya metiendo y metiendo, jamás va a sustituir al libro, en mi modo de pensar.

Aunque la profesora tiene conocimientos básicos de Internet y navega por la red cada cierto tiempo, al parecer no se ha enfrentado a libros y textos virtuales completos, ni ha tenido que hacer ninguna investigación en la cual Internet permita el acceso a datos que de ninguna otra forma estarían disponibles. Sostiene que la información es *escueta*, y que por ello jamás va a sustituir al libro.

Sí, pienso yo, con la computadora, es un medio bien completo. Vaya, si hablamos de aprendizaje vos tenés aprendizaje reforzado por lo visual, por lo auditivo y lo que está escrito, eso no te lo da el libro, eso no te lo da el maestro. Entonces vos estás reforzando estos tres aspectos, y cada uno tiene un porcentaje importantísimo en la fijación del aprendizaje, lo que vos ves no se te olvida, lo que oís se te puede olvidar, pero ahí lo tenés, y lo que leés se te puede olvidar, en cambio la computadora te refuerza los tres aspectos, para mí es un instrumento no indispensable, pero sí es importante.

De nuevo la tecnología aparece como *refuerzo*, como *ilustración* y *profundización* del conocimiento. No es indispensable, se puede reforzar el conocimiento de otras maneras, pero sí es importante pues pocas veces vamos a encontrar juntos estos tres elementos.

IV.10. El docente 10

El décimo profesor entrevistado estudió una licenciatura en la universidad. Trabaja como profesor de inglés, con 165 muchachos a su cargo en una escuela subvencionada, inserta en una de las zonas marginales más grandes del Área Metropolitana de San Salvador. Cerca de

la línea del tren, un barranco cercano al río que transporta aguas negras ha alojado durante años una populosa población que se ha acomodado en la zona. La escuela ha sido clasificada como “de alta peligrosidad” y en varios momentos se ha sugerido que se cierre. Está subvencionada por el Ministerio de Educación pero la dirección y organización está a cargo de un grupo de religiosas que llevan el proyecto adelante. Atienden otras necesidades de la parroquia del lugar y junto con los profesores, trabajan con los jóvenes más “privilegiados” –tienen educación y espacios de formación y entretenimiento–.

IV.10.1 Yo, maestro

Yo le decía que uno de los problemas que los profesores tenemos es que el alumno logre concentrarse para asimilar lo que se le está transmitiendo. Es uno de los problemas que veo yo, que tengo ratos de estarlo viendo, que las aulas son muy numerosas.

El maestro se posiciona de entrada, habla en primera persona, y al mismo tiempo colectiviza inmediatamente, empieza a construir la identidad de una profesión sacrificada, donde se carga al docente de demasiado trabajo, en este momento no aparece quién es el culpable de que haya sobrecarga y el docente no pueda atender mejor y con detalle a los alumnos, pero también hay una supresión de un cuestionamiento hacia otras razones por las cuales los alumnos no logran asimilar el conocimiento, ¿por qué va a deberse exclusivamente a salones numerosos y no también a una incapacidad de los maestros o de los mismos estudiantes? Este elemento no se cuestiona pues no se está cuestionando el propio grupo, al menos en este momento del discurso. Probablemente hay aquí una clara posición de autodefensa.

Y uno no solamente les pregunta a los alumnos estrella que uno tiene, porque ese es un error que uno comete, solo hay alumnos que uno sabe que están captando y les pregunta, pero aquel que le cuesta no le pregunta (...) Algunas veces se necesita que el profesor se acerque más al joven para ver qué es lo que se puede hacer por ellos. Pero acá, una de las limitantes que tenemos es que muchos profesores nos tenemos que rebuscar todo el día dando clases en otros lugares. Por ejemplo, yo trabajo tres turnos, se podría decir: estoy acá en talleres en la tarde, por la noche me salió un trabajito que no dije que no... la situación está bien difícil... los profesores están mal pagados, y eso también influye, pues. Si tuviéramos nosotros un sueldo digno entonces no habría ese problema de tener que movernos, habría más contacto con el alumno.

El docente 10 entra a cuestionar algunos elementos de la metodología del profesor, sigue colectivizando y habla en primera persona en el primer párrafo, pero en el inicio del segundo párrafo ya no se incluye, casi parece que está impersonalizando al hablar de el

profesor, y decir *tenemos muchos profesores*. Después de eso vuelve a la primera persona; de nuevo sigue construyendo la visión de la docencia como una profesión sacrificada y reafirma este elemento.

Yo creo que el problema radica en la familia... acuérdesese que se dice que la base de la sociedad es la familia, entonces si hay un hogar desintegrado qué se puede esperar de lo otro. Porque no hay un control del padre de familia sobre el hijo. Si hay unión en la familia entonces todo va bien. Si hay armonía, la cosa cambiaría... si el papá estuviera más en la jugada hey, mirá, hijo, no veás este programa, pero explicando por qué no lo vea. Muchas veces, el padre, debido a su nivel educativo tampoco puede.

En este momento, el maestro construye una opinión particular de la familia como responsable de los problemas sociales que se viven; lo interesante aquí es no solo la opinión de la necesidad evidente de un papel más protagónico de los padres (evidentemente se ve en distintos momentos del discurso una activación de la familia como el personaje fundamental), sino sobre todo las razones que el maestro esgrime de por qué el padre no puede ayudar a sus hijos: el nivel educativo. Implícitamente hay aquí una fuerte legitimación del papel que la escuela ocupa; es al final la institución educativa la que puede “crear” ciudadanos útiles, capaces de ayudar a sus hijos: *no le digo que porque he estudiado... pero la educación influye. La educación le abre los ojos a un montón de gente, al pueblo pues*, esta última afirmación me parece fundamental, porque además de demostrar una actitud de clara autodefensa, el profesor puede esgrimir diferentes desvíos, haciendo que otras instituciones paralelas a la escuela, tengan injerencia en el bajo nivel de los alumnos. El caso de la familia es muy interesante porque forma parte de una estructura paralela pero muy cercana a la institución escolar, además no hay que perder de vista el papel moral que siempre se le ha atribuido a la familia, como un antecedente directo de la educación institucionalizada. Finalmente, el maestro refuerza nuevamente el espacio de lo educativo. En primera persona aclara que no lo dice porque él ha estudiado pero finalmente es así; aunque él no hubiera estudiado igual reconocería que *es la educación la que abre los ojos al pueblo*. El espacio educativo es el espacio legítimo desde el cual se puede dotar a la gente de habilidades para solucionar sus problemas. Por supuesto, de nuevo hay supresión de cuestionamientos, ¿y si en la actualidad la educación no soluciona los problemas reales de las personas como la obtención de un empleo?

IV.10.2 Él, joven

Son jóvenes... tienen capacidad de sobra, pero son jóvenes sin visión futurista, no tienen sus ideales bien definidos... he tenido excepciones... de mis diez años, la mejor alumna... todo lo captaba... su condición era paupérrima... yo la tuve en noveno, y le dije que tenía un gran potencial y tenía que explotarlo... espero que llegué a ser alguien, le dije yo. Y ya platiqué con ella, y ya sabía las limitantes. Yo, como profesor, le busqué alternativas. No era mucho, pero sí suficiente para que se pudiera desenvolver bien. ¿Qué pasó? A los seis, siete meses dejó de ir... lo que siempre sucede acá: embarazada; ¡jole, intenté algo con ella, pensé que sí se podría. Pero como que el mismo medio ambiente la absorbió. La excusa de ella “no, como mi mamá no me ayudaba –como no tiene papá, veá, la mamá trabaja en el mercado... pero la mamá un día fue clara: “no, que se deje de tonteras, ella marido quería”...” ahí está la cipota que le acaba de nacer el niño, que por cierto no he ido a vérselo porque estoy un poco molesto. El niño no tiene la culpa ni nada, pero no... fallé, digo... pero no, ella falló.

Este fragmento extenso muestra una visión conservadora de lo que es bueno y es malo y cómo los jóvenes están optando por cosas que no son buenas. El maestro se posiciona desde un yo que sentencia y que sabe la diferencia entre el bien y el mal; no comprende a ese otro que sitúa frente a él pues no sabe la lógica de sus motivaciones *tienen capacidad pero sin visión futurista, no tienen ideales*. El bien tiene que ver con el estudio y está asociado con la legitimación que se adquiere en los espacios educativos. En cierto momento casi el maestro parece empezar a cuestionarse *fallé, digo*, pero inmediatamente vuelve a su conclusión inicial: *ella falló*; se revela acá una posición conflictiva frente a la juventud en sí misma y frente a la maternidad como detonante de problemas ligados al trabajo institucional de la educación. Hay una negación de cualquier cuestionamiento a un esquema y sistema de valores ya establecido desde la escuela, no se ve ningún intento de aproximarse a la realidad de la joven o la manera de pensar, incluso hay un reforzamiento del discurso del maestro como correcto a partir de nuevo de la aparición de un personaje de la familia, la mamá descalifica a ese otro, la joven, que en realidad “quería marido”.

Por ejemplo, con los alumnos... dígalos qué canal ven... ¿ven los canales 8 y 10¹⁶? No los ven, y ahí pasan programas científicos interesantes. Pero ellos no, ven novelas... hoy que fue el mundial hasta desvelados venían. Si tenían examen era un fracaso total. Entonces, no se les está dando la utilización debida a los medios. Háblese de televisión, porque de leer no leen nada. El diario tal vez lo de los partidos, pero pregúnteles otra cosa, sobre el fenómeno de El Niño y no le dicen qué es eso, u otras cosas, pues. Pero ese es un grave problema, por eso es que para mí es retroceso.

El maestro sigue caracterizando a los jóvenes, aquí hay una serie de “adjetivaciones” que utiliza que dan una idea más exacta de la imagen de ese otro al que habría que ayudar pero que no se deja, ese otro que vive en un universo que el maestro ve desde fuera y sanciona. Habla de “fracaso total”, “grave problema”, “retroceso”; y ubica el problema es que “de

leer no leen nada”]; de nuevo hay aquí una valoración de aquello que es bueno que tiene que ver con la escuela, lo educativo y el lenguaje escrito; los intereses de los jóvenes simplemente se ven como parte de lo negativo que la televisión les está transmitiendo. No hay de nuevo ningún intento por complejizar el problema. Aquí aparece de manera más clara la relación mencionada por van Dijk (1996) en el sentido de que frente a una macroestructura, en este caso una posición de prejuicio y conflicto del maestro adulto frente a los jóvenes, hay una derivación múltiple de microestructuras que se ponen de manifiesto en comportamientos puntuales llevados al salón de clase; el caso del alumno que no atiende ni le interesa nada por la televisión, la muchacha que está embarazada, o el joven que le da demasiada importancia a las situaciones de recreo.

Ahí radica el problema, drogas... porque hay unas escuelas donde eso es lo que más se oye. En esta comunidad hay un montón de esas ventas, cada cinco cuadras... entonces el alumno es como una esponja, y lamentablemente asimila lo negativo pero no lo positivo.

El maestro da parte del contexto peculiar que le toca vivir, la comunidad en la que trabaja expone a los jóvenes a la droga. El énfasis que interesa es justamente esta comparación que hace al final *el alumno es como una esponja* pero que asimila lo negativo. El profesor continúa en su discurso asignándole características negativas a los jóvenes con los que trabaja, al final, desde este otro, él se presenta como “El Salvador” que debe sacrificarse ahí para poder llevar a los jóvenes por el camino correcto. Parece claro que el profesor se presenta como un límite autónomo e independiente en los procesos existenciales que viven los jóvenes dentro de una comunidad; esto significa que él también se concibe a sí mismo como un sujeto hasta cierto punto aislado, fuera de todo mal.

IV.10.3 Él, Ministerio de Educación

Eso estamos viendo con los profesores de tercer ciclo, en el primer período, que ha sido una catástrofe, con notas bajísimas, más que todo en los exámenes, porque como a cada uno se rige por los lineamientos del Ministerio en cuanto a su evaluación, entonces, muchas veces vale más la actividad. Entonces con la actividad ellos van pasando y van pasando.

En su primera intervención relacionada con el Ministerio de Educación el profesor muestra la alianza que él encuentra. El MINED, que molesta constantemente el trabajo de los maestros, beneficia a los malos estudiantes al establecer un sistema de evaluación

¹⁶ Canales de televisión educativa, son los dos canales públicos de El Salvador.

deficiente. El “otro” aparece entonces como parte de una red que deslegitima el trabajo de la verdadera docencia.

Yo creo que si el gobierno, el MINED –con tanta propaganda, y la realidad es otra– sí se pudiera hacer. ¿En qué sentido? Digamos que hubiesen unas escuelas con aulas adecuadas, con todo su material, equipadas totalmente, y a la vez con sicólogo. Ese es el problema. Al menos la escuela tiene esa oportunidad, hay sicólogo. No son de la escuela, pero sí son parte de la idea que tuvo el padre López¹⁷. Una idea es que los muchachos y muchachas tuvieran las condiciones necesarias.

El maestro interpela al MINED y busca mostrar que no hace nada por mejorar la situación educativa del pueblo. Activa el personaje del sacerdote jesuita y con esto muestra que la ayuda viene de otras instancias opuestas a las estructuras gubernamentales.

Pero ahí es donde ellos no invierten en educación porque no les conviene, necesitan tener un pueblo analfabeto. Un pueblo que lo dominen con facilidad. Es que ellos bien saben, mientras la persona se va preparando, va estudiando más tiene más visión, la persona cambia. Pero por qué no invierten, digamos, hasta ahora no se puede decir en la universidad nacional, por ejemplo. La están maquillando y todo, pero que haya un aporte para la investigación... no hay. Por qué, porque saben que en las universidades, la mentalidad cambia. Bueno, al menos la mía cambió.

Aquí el discurso se vuelve abiertamente político, en la entrevista el maestro gesticula muchísimo, se levanta y casi “escenifica” una batalla contra el MINED que domina al pueblo. Hiperboliza la educación e insiste en que el pueblo es analfabeto (otra hiperbolización, las cifras hablan de un 27% de analfabetismo que si bien es alto no es acorde a las afirmaciones del maestro). El pronombre “ellos” aparece claramente en varios momentos. Se insiste en que la educación posibilita un cambio de la persona, no se cuestiona en ningún momento que el cambio pueda no ser positivo.

Yo sé que pueden, pero los fondos que vienen los ocupan para otras cosas, o se los roban. Se hacen millonarios de la noche a la mañana. Son millonarios y el pueblo más pobre. En el Ministerio de Educación la visión es otra... allá le van a decir que el sistema es buenísimo aquí en el país, eso le podrían decir a él... no, pero ellos nunca han venido aquí.

De nuevo hay marcadores muy claros de este él-ellos distinto y distante, la visión es otro y está en un allá muy distinto al *aquí* desde el cual el maestro se pronuncia y conforma su identidad; este *ellos* no es como el de los jóvenes que en ciertos momentos casi puede

¹⁷ Se refiere aquí al sacerdote jesuita Joaquín López y López, asesinado en noviembre de 1989 por miembros del ejército salvadoreño; el padre López fue fundador en El Salvador del proyecto Fé y Alegría de atención a comunidades y grupos marginales en la sociedad al que la Escuela del profesor Marco Antonio pertenece. En este sentido, la activación del Padre López le da legitimidad religiosa y política al discurso del maestro que se opone a un organismo gubernamental; fueron miembros del ejército salvadoreño quienes durante el conflicto armado asesinaron al sacerdote.

volver un *tú* cerca del *yo*; es un *ellos* lejano, que no conoce la realidad y el contexto desde el cual los maestros viven.

IV.10. 4 Él, Televisor, telenovela

Muchas veces el alumno anda buscando otras cosas y ahí es donde los medios de comunicación juegan un papel importantísimo, que pueden transformar una sociedad. Todo va en cuestión de... qué le puedo decir... de que las personas se vuelvan consumistas, de cierto bombardeo que ellos lanzan, pues. Entonces, si los medios no serían utilizados sería otra situación. Pero claro, vuelvo a lo del gobierno. No hay control sobre lo que se transmite.

El maestro empieza con otra nueva alianza, el alumno, ese primer otro, no solo resulta estar aliado con el MINED en ciertos momentos para conseguir sus intereses, sino también está aliado con el medio de comunicación, a quien se le reconoce un papel *importantísimo*. Este otro aparece como un *él* a quien se le atribuye la función de transformar la sociedad; y entonces vienen otras atribuciones al medio, son capaces de volver a las personas consumistas, hay un bombardeo. Y al final el discurso del maestro plantea la alianza con el gobierno (MINED) que aliado con los medios no controla lo que se transmite y manipula a los estudiantes.

Es que como le digo yo, mire... aquí los medios, la televisión, tienen mucha influencia en los jóvenes. Si ahí sale un anuncio de cigarrillos, sale la muchacha semidesnuda (bonita, por cierto) aparece ahí, fumando... y entonces todo eso, quiérase o no, influye mucho en la personalidad, digamos, de ese alumno. Entonces, tengo entendido que en otros países un poquito más desarrollados, no como en este que dispare está en vías de desarrollo todavía entonces, eh... como le puedo decir... existen normas o reglamentos que determinado tipo de video o propaganda no pueden verlos los menores de edad. Pero aquí como no hay control de parte del Ministerio del Interior, creo que es el que vela por eso, entonces ahí el alumno quiérase o no se le va en su cerebro, lo va asimilando... Aquí lo que más ocurre, un ejemplo sencillo: póngale usted un jugo de naranja vitaminado y una coca cola, ¿y qué agarra? ¡la coca cola! Deja el jugo, ¿y quién ha influido en eso? Los medios.

Aquí el discurso toma una fuerza interesante; por un lado, el gran discurso que quiere condenar a los medios porque son negativos; el maestro lee y construye la imagen de los medios desde un patrón muy rígido y muy apocalíptico al estilo que explica Umberto Eco en su trabajo sobre apocalípticos e integrados. Lo interesante aquí es lo que en el texto escrito está puesto como un paréntesis; al hablar el maestro empieza con el tono habitual de condena, de *yo* frente a este otro que no vale, que es moralmente condenable, pero al llegar a lo de *bonita, por cierto*, el tono es de complicidad absoluta, algo que en el discurso formal no se permite pero que en este momento pone en evidencia, de alguna manera, el maestro también está en alianza con este otro que condena.

Y uno de profesor qué puede hacer contra ese monstruo de las comunicaciones, porque como le digo, dígame que vea un programa del canal 10... la profesora de ciencias lo ha hecho varias veces, el programa por decir algo que vayan a hablar sobre la estructura de la materia o el átomo y no lo ven. De 30 alumnos lo ven 2, no más... y aquellos dos que siempre son los que más sobresalen, los demás no. Póngales una película porno y todo el mundo la ve... hasta el profesor, quizás.

Aquí el discurso vuelve a ser moralista, por un lado el maestro reconstruye los hechos desde su propia concepción de valores; por el otro, la adjetivación se refiera al *monstruo de las comunicaciones* y le resulta condenable que ninguno de los jóvenes ven programas educativos. No parte de un cuestionamiento de estos programas sino justamente lo que hace es decir que ven cosas *porno* y que *hasta el profesor* también; es interesante que aquí de nuevo habla de *el profesor* y no se incluye en el *nosotros* que ha predominado.

Es que en general, las (telenovelas) que acá se transmiten, la mayoría, no dejan algo positivo, pues... Pueden haber novelas buenisimas y, como le digo, mi factor tiempo me delimita, va, pero yo he oído y he leído que algunas novelas son buenas, pero son contaditas, porque ahora Betty la fea, que Pedro el escamoso... que no sé qué... ¡jole mano, entonces eso es una influencia negativa para todos porque algunos se creen que eso es cierto y que la mayor parte de novelas, que la sirvienta se casa con el dueño de la gran casa...

Finalmente el profesor refuerza la visión negativa sobre los medios, son algo malo que ha sucedido, son una influencia *negativa*, el adjetivo que usa es fundamental; es interesante que a pesar del discurso formal que establece, sepa nombres y argumentos de las telenovelas.

IV.10.5 Y los lenguajes

Es muy poco lo que el docente 10 menciona en relación con otros lenguajes, constantemente vuelve a los temas que le preocupan. Sobre el libro, su opinión, expresada en las preguntas de tiro al plato, es que es algo muy importante para la educación, no lo ubica como un medio o lenguaje que puede ser utilizado en otros espacios y momentos. En cuanto a Internet, insistirá en lo que la gran mayoría de docentes han dicho, *es un medio muy importante si es manejado de una forma adecuada*, y por supuesto, el que sea adecuada, implica en mucho que es el maestro quien guiará esa utilización.

Diez discursos, con sus coincidencias y divergencias. Estos maestros tejen sus propias identidades y demuestran sus miedos, sus filias y fobias. En el capítulo siguiente

profundizaré en el discurso colectivo y los consensos y disensos que se encuentran, sobre todo en relación con los distintos lenguajes-culturas.

V. DISCURSOS Y MEDIACIONES
UN MAPA PARA APROXIMARNOS AL DISCURSO EDUCATIVO
Y APUNTAR RUTAS DE ENCUENTRO
PARA UNA NUEVA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Todo discurso instauro su propio régimen de verosimilitud.

J. Habermas

A partir del discurso y de la interacción con los maestros, se evidencia la ruptura que existe entre *los lenguajes-culturas de la sociedad*, que desde la socialidad van configurando las identidades de los individuos y sus adscripciones a distintos universos culturales, y *los lenguajes-cultura* –¿o más bien habría que decir “el lenguaje-cultura”?, en un singular más apropiado– *de la escuela*.

En el capítulo anterior, he hecho un recorrido bastante detallado por lo que cada uno de los maestros ha comentado; y me he acercado al discurso y a la identidad elaborada por cada uno de ellos. He descrito las estrategias discursivas fundamentales que ahí se empleaban y la manera como el lenguaje construía una relación entre el maestro y los *otros* actores de su discurso, que se ponía en evidencia desde la asignación de pronombres y personas a los tiempos verbales.

¿Cuál es el discurso común que se puede encontrar a través de las intervenciones? ¿cuáles son las coincidencias? Y además, ¿cuáles son los vacíos en el discurso, lo que estos maestros no dicen, no comentan, no llegan a nombrar? En el presente capítulo busco realizar una interpretación sobre estos discursos, transitoria, como toda investigación cualitativa, pero lo más completa posible. En un primer apartado me aproximo a los consensos y disensos de los maestros a partir de las respuestas que ellos mismos dieron a las preguntas de la modalidad “tiro al plato”. En un segundo apartado, trazaré un mapa que me permita entender los matices fundamentales que los discursos de los entrevistados expresan en relación con el tema que me interesa: los lenguajes-culturas. El último apartado añade nuevos datos a la reflexión, se presentan las opiniones de los maestros que participaron en el grupo de discusión en relación, específicamente, con el tema de los lenguajes.

V.1. De las palabras a las ideas

La gran mayoría de lingüistas y semióticos parten siempre del estudio de la palabra como signo capaz de expresar las ideas, desde el principio de los tiempos hubo discusiones en las cuales se entendía que el signo lingüístico representaba una idea completa y acabada y es finalmente Peirce quien en su clasificación de los signos demostrará cómo una palabra, una idea, una cualidad, un objeto cualquiera remite en la mente del intérprete a una *significación otra* que tiene que ver con las matrices culturales y con las experiencias concretas de las personas (Pérez Martínez, 2000).

Esta idea se encuentra a la base del “juego” de tiro al plato que se utiliza en muchas entrevistas. El tiro al plato es un espacio lúdico en el cual el entrevistado se relaja y muchas veces baja barreras que ha mantenido cuidadosa y estratégicamente alzadas. Suele utilizarse en un momento en el cual los entrevistados muestran signos de cansancio, tras preguntas que han requerido confrontación o una profundidad que los ha dejado, incluso, callados. Se van mencionando palabras de forma rápida, y la otra persona tiene que decir sobre ellas lo primero que se le viene a la cabeza; algo breve, una palabra o una frase que resuma este sentimiento que sale, la mayoría de las veces, sin pensar, sin muchos filtros.

Las respuestas de los diez docentes con esta dinámica se encuentran en la tabla 1. En ella se muestran los principales consensos y disensos del discurso.

Es difícil, en las diez entrevistas a los maestros, encontrar una postura única y sin matices en relación con los temas que se discutieron, sin embargo hay algunos elementos que me parece importante destacar.

Al preguntar por la palabra *enseñanza*, cuatro de los profesores hacen alusión directa a los procesos de educación formal, están lo suficientemente mediados por su propia institucionalidad como para abrirse a otros espacios de aprendizaje o incluso para llegar a afirmar –sin que nadie tenga que hacerles caer en la cuenta de ello o preguntarles– que la educación pasa por la vida y que, de hecho, la vida entera en su cotidianidad es aprendizaje. De la misma manera, al preguntar por la palabra *juego*, ningún maestro lo asocia, ni con el aprendizaje, ya sea cotidiano o formal, ni con una metodología que permita procesos de enseñanza grupal. En relación con la palabra *escuela* todas las valoraciones son positivas.

En cuanto a los elementos más institucionales, la palabra *Reforma Educativa*, que se espera haga en ellos una alusión directa a la última reforma emprendida por el Ministerio de Educación en 1995, fue valorada positivamente por dos maestros, cuatro más optaron por palabras aparentemente neutras, como la de “cambio”, aunque en los gestos de los tres maestros que utilizaron justo la misma palabra se podía adivinar que no era una valoración precisamente positiva; y cuatro más tuvieron una valoración explícitamente negativa sobre este *cambio*. La otra palabra que hacía alusión directa a la institucionalidad es la de Ministerio de Educación, ahí fueron seis los docentes que hicieron una valoración negativa muy clara. Tres más utilizaron de nuevo un aparente lenguaje neutro al decir *una institución, reforma* y la docente 5 que insistió en no decir nada. Y un solo docente tuvo una valoración positiva. Sin embargo, aunque cuestionen la institucionalidad que proviene de la entidad superiora y hegemónica, su propia legitimidad no es, en ningún momento, cuestionada. Los diez docentes mencionaron elementos positivos al preguntárseles por la palabra *maestro: sacrificados, abnegados, gente que lucha, amigos, mentores, orientadores, guías* fueron las palabras que conformaron esta visión.

En lo relativo a los lenguajes la postura de los maestros fue clara. Al preguntarles sobre el *libro*, ocho maestros hicieron una valoración positiva, y dos más aclararon que dependía del tipo de libro eran importantes o no. En cambio al preguntar por la *televisión*, siete maestros la consideraron más bien *una influencia negativa, un vicio, un entretenimiento*. Me parece importante recalcar que de los tres docentes que mostraron una actitud positiva, el *docente uno* insistió que la televisión es *un excelente medio que hay que controlar*. Sobre el lenguaje audiovisual, la postura de los maestros se volvió más clara al preguntar sobre la *telenovela*. Con excepción del docente 3 que la calificó como *interesante* todos los maestros consideraron este formato como algo negativo, dos dijeron explícitamente *pérdida de tiempo*, y uno más la consideró *enemigo* del trabajo que los maestros están haciendo. En cuanto a *Internet* los maestros se mostraron más bien precavidos. Cinco de ellos utilizaron términos ilustrativos que al mismo tiempo decían muy poco: *un mundo, comunicación, educación avanzada, conocimientos, instrumento*; dos de los maestros hicieron una alusión directa a la necesidad de establecer control y saber utilizar el instrumento de la forma “adecuada”. De alguna manera, la valoración inicial de los maestros en relación con el lenguaje-cultura escrito es muy positiva, mientras que se

muestran indignados contra la influencia de la televisión, en particular del formato de la telenovela y cautelosos sobre las posibilidades de Internet.

Sobre la elaboración y el análisis de el discurso de las entrevistas me ocupo en el apartado siguiente.

Tabla 1. Respuestas de los diez maestros a la pregunta de “Tiro al plato”

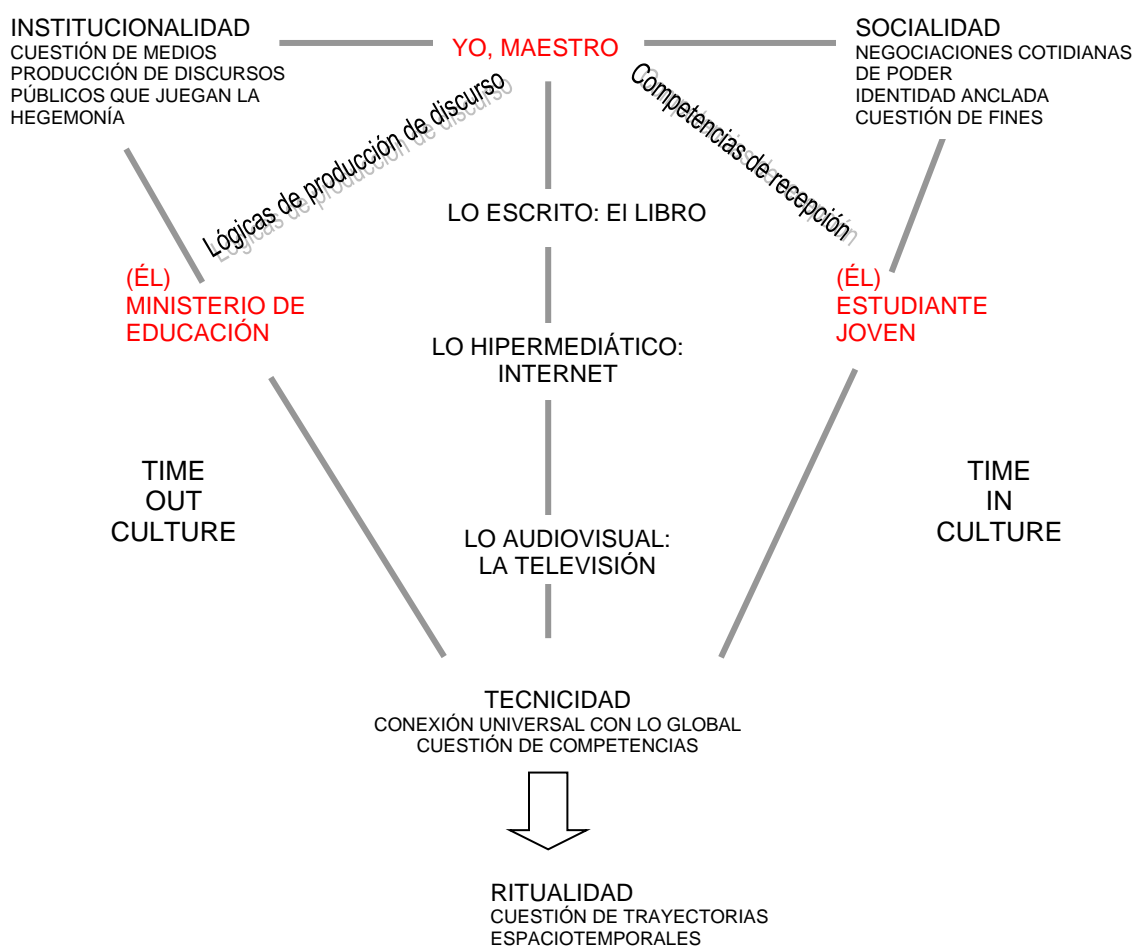
	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6	Docente 7	Docente 8	Docente 9	Docente 10
Enseñanza	Recibir conocimiento	Profesión	Maestro-alumno	Necesaria	Saber	Educación al alcance	Futuro	Aprender	Jóvenes	Paupérrima
Televisión	Excelente medio que hay que controlar	Un vicio	Estupenda	Debe de ser un recurso para divertirse o para aprender	Tiempo	Problemas	Entretenimiento	Entretenimiento	Instrumento	Influencia negativa... en parte
Juegos	Es una ley de la niñez	Entretenimiento	Divertido	Fútbol	Diversión	Recreación	Diversión	Esparcimiento	Aprovecharlos	Mi pasión
Escuela	Es el centro que acoge a los niños para modificarlos y hacer de ellos alumnos buenos para la sociedad	Un segundo hogar	Preparación	Segunda casa de los jóvenes	Compartir	Educación	Institución	Aprendizaje	Casa	Lugar de enseñanza
Telenovelas	Para nuestros niños no	No veo	Interesante	Enemigo	Drama	Pérdida de tiempo	Dramatismo	Pérdida de tiempo	Basura	No me gustan
Internet	Excelente si es controlado	Diría que... un medio informático excelente	Un mundo	Poco	Comunicación	Educación avanzada	Aburrido	Conocimientos	Instrumento	Medio muy importante si es manejado de una forma adecuada
Reforma Educativa	Buena, pero que no atiende los aspectos fundamentales que es la pobreza	Necesitamos excelente disposición para eso	Un proceso	Muy de acuerdo	Cambio	Necesita mejorar	¿tengo que decir algo? No sirve	Cambios	Cambios	Retroceso
Libros	Depende qué clase de libro	Alimentación para el alma	Aventura	Todos los que son de interés	Saber	Me gustan	Sueño	Sabiduría	Útil	Eh, algo muy importante en la educación
Jóvenes	Alegres	Mis amigos	Esperanza	Difíciles a veces, agradables casi siempre	Alegría	Hay que comprenderlos y conocerlos	Indecisión	Inquietudes	No sé... aprovecharlos	El futuro de la nación
Cultura	Habría que ampliarla	Campo de entretenimiento del docente	Conocimiento	Estamos perdiendo los salvadoreños esos rasgos	Todo	Muy poco se conoce	Base, antepasados	Educación	Indispensable	Liberación para los pueblos
Antivalores	Luchar por convertirlos en valores	Tenemos que batallar contra ellos	Todos los días	Muchos	Mal	Los estamos viviendo ahorita	Descuido	Reformarlos	Combatirlos	Algo negativo
MINED	Un ente que tiene que tomar un rol más protagónico en la enseñanza	El programa que está sacando la cara por el gobierno	Una institución	No ha logrado interesar a los salvadoreños	Ay... ahí me quedé	Ay, no sé, necesita más organización	Yugo	Ah, reforma	Perdido	Necesita una gran reforma
Maestros	Tiene que tener vocación	Persona pues, con una profesión sacrificada	Un hombre que lucha	abnegados	respeto	Tiene que ser una orientadora, una guía	amigos	mentores	amiga	Abnegados y mal remunerados

V.5.2 Las mediaciones y la búsqueda de legitimidad

Hay que mostrar que, por legítimo que sea tratar las relaciones sociales –y las propias relaciones de dominación– como interacciones simbólicas, es decir, como relaciones de comunicación que implican el conocimiento y el reconocimiento, no hay que olvidar que esas relaciones de comunicación por excelencia que son los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos.

Pierre Bourdieu

¿Cómo pensar este discurso de los maestros de la escuela y cómo, a partir de ahí, explicar la relación que en El Salvador se está dando entre la escuela y la cultura de la sociedad? ¿Dónde se sitúa el maestro en ese universo que construye a partir de sus actos de habla? Para volver explícita la relación del maestro con los lenguajes-culturas y con los otros actores que constantemente activa en su discurso –el Ministerio de Educación y el estudiante– he elaborado el siguiente mapa que, siguiendo a Jesús Martín Barbero, es siempre una aproximación “nocturna” para indagar la situación de la comunicación “desde las brechas, el consumo y el placer. Un mapa para el reconocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos” (Martín Barbero en Laverde y Reguillo, 1998, viii).



El mapa parte del actor central. El maestro, la primera persona en el discurso. Ese que para los gramáticos árabes –y posteriormente para Habermas (1990) – es el hablante, siempre interior en su enunciado. Este actor construye su *habitus* a partir de una serie de mediaciones, y desde éstas se relaciona con los sujetos-otros (el estudiante y el Ministerio de Educación) y utiliza, valora a veces, o condena en otros momentos y espacios, los lenguajes-cultura (lo escrito, lo hipermediado y lo audiovisual) que nos interesa estudiar.

El maestro, situado en primera persona, activa constantemente en su discurso a dos actores más: el Ministerio de Educación y el estudiante.

Por el lado del Ministerio de Educación, se encuentra toda la relación con el proceso que está fuera (*time-out*) de la vivencia de lo cotidiano. Tenemos un *él* que puede tener y de hecho en algunos casos tiene este sentido de alguien que está presente dentro de la conversación –es la institución que hace toda la educación formal en estos niveles– y en este sentido en muchos momentos ese *él* adquiere un carácter “de reverencia que eleva al interlocutor por encima de la condición de persona y de la relación de hombre a hombre” (Benveniste, 1995, 167).

Visto por los maestros como un ente legislador que más que ayudar obstaculiza, el MINED es condenado en muchos momentos; lo que se mira aquí es justamente una pelea por la hegemonía, quién tiene que decir lo que es correcto y lo que hay que hacer, lo que se juega son las lógicas de poder; poder cultural y poder político que decidirán qué tipo de discursos se producen y con qué fines. El maestro, en este sentido, asume ciertas estrategias de continuidad de los discursos legítimos desde la **institucionalidad**, donde ciertos elementos se legitiman¹ y otros pueden ser modificados a partir de rupturas. En el caso de los entrevistados, ninguno cuestionó a la escuela como espacio del saber, o al mismo docente como el actor social capacitado para llevar a los jóvenes por los “camino del bien”.

¹ Llama la atención que aunque los maestros cuestionen las medidas tomadas por el Ministerio de Educación, en la práctica las acatan; todos los maestros entrevistados trabajaban en el momento, o habían trabajado hasta un período cercano en escuelas estatales; sin embargo, no se puede obviar que la cotidianidad suele ser un espacio *clandestino* (Reguillo, 2002b) en el cual los profesores suelen transgredir las normas establecidas frente a los alumnos e incorporar un discurso donde la hegemonía pasa por otros actores.

Finalmente, el Ministerio es la institución que legitima a los maestros. En este sentido, entre esta institución estatal y el “yo” del maestro están mediando las institucionalidades que legitiman el trabajo que el profesor realiza. El maestro necesita en su discurso apuntalar su posición como representante de una de las instituciones fundamentales de la modernidad. Quien en última instancia, desde el Estado, legitima esta posición es justamente el MINED. Por ello aparece como un actor ambiguo en el discurso docente, se le ataca y, al mismo tiempo, se le acata. Se le cuestiona la explotación, lo negativo de ciertas decisiones, pero se mantiene una tensión que permite la comunicación constante, la retroalimentación, la legitimación, en fin, del papel del profesor.

Del otro lado está el estudiante, el joven. Ese “otro” que es a la vez el motivo de la profesión del maestro y un enigmático ser con el que se debe lidiar. El joven es, en los discursos de estos diez hablantes, alguien que está “más allá”, del otro lado; un *él* que en este caso puede llegar a referirse a alguien que está presente pero que no merece la pena ser incluido personalmente en la conversación como parte del *yo* que enuncia (Benveniste, 1995, 167), en un lugar que ellos no entienden y no les parece agradable. El alumno se mueve en el *time-in* donde la cultura y las certezas cambian a velocidades vertiginosas, donde el conocimiento se vuelve obsoleto mucho más rápido que nuestra capacidad de nombrarlo, comprenderlo y crear uno nuevo.

En la relación del maestro con los estudiantes media la **socialidad**. El espacio de negociaciones cotidianas de poder. Es aquí donde el maestro puede reafirmar su oposición con las mediaciones institucionales que no asume, pero que aparentemente legitima. Desde una identidad anclada en la escuela –un territorio de poder muy concreto–, el docente instaura un tipo de relación que responde a los cánones de la cultura postfigurativa (Mead, 2002), en la cual la idea de la tradición y las certidumbres se vuelve fundamental². Los jóvenes, que se encuentran inmersos en el *time-in* de la cultura, muy poco logran aprehender aquello que los maestros tanto se esfuerzan en ir transmitiendo.

² Sobre lo que implica la transmisión de valores más bien rígidos y desde una visión estática se puede consultar la investigación de Carlos Lara Martínez, *La formación de valores sobre la identidad cultural en el Tercer Ciclo de tres escuelas públicas y tres privadas en la zona central de El Salvador*, donde, entre otras cosas, se constata un discurso folklorista, de pasado lejano y prehispánico sobre la identidad cultural, que se sostiene, sobre todo, por parte de los adultos (Lara, 1999, 130-131).

Entre el *yo maestro* y *el estudiante* existe una gran diferenciación por el tipo de competencias de recepción que se han desarrollado. El maestro mira con desconfianza y recelo estas habilidades adquiridas por los alumnos y suele menospreciarlas y considerar que no sirven de nada. Si para el maestro el aprendizaje de la lecto-escritura es el fundamental, pues por él pasa el conocimiento; el lenguaje audiovisual, particularmente el televisivo, es condenable porque “aliena” y el lenguaje hipermediático de Internet debe ser controlado porque posibilita el acceso de los jóvenes a la pornografía y además porque *atrofia la capacidad de búsqueda*. El docente no da cuenta de que son estos lenguajes los que permiten al joven ir hacia los otros, y que es por ello que a los estudiantes les importa mucho desarrollar aquellas competencias que los vuelva más capaces de convertirse en aquellos “pares ejemplares” de los que habla Mead (2002) en la cultura cofigurativa³.

La relación del maestro con los distintos lenguajes-culturas está indicada por la cercanía y/o lejanía de estos en el mapa. Esta relación con los lenguajes implica la mediación de la **tecnicidad**; en donde, si la institucionalidad es cuestión de medios, y la socialidad cuestión de fines (Martín Barbero, 1998a), la mediación de la tecnicidad sería una cuestión de competencias. El maestro se encuentra muy cerca del lenguaje escrito, y de su expresión más legitimada desde la escuela: el libro.

En su discurso los maestros no vacilaron en decir que el libro no va a desaparecer. Sin embargo, es muy poco lo que elaboraron, en un discurso breve, en relación con el tipo de habilidades que el lenguaje escrito es capaz de suscitar. Parece más bien que se aferran a una certeza y una tradición poco razonada, y muchas veces su valoración se da a partir del contenido y no tanto del formato: el libro es *alimentación para el alma* porque los contenidos que se trabajan en los libros son aquellos que posibilitan el saber que la escuela y el maestro buscan.

Algunos de los docentes cuestionan que algunos libros son aburridos; incluso otros maestros defienden aquellos libros que dan información desfasada, pues sostienen que son importantes en la medida en que ahí se guarda la historia del conocimiento. Muy pocos pueden sugerir libros nuevos que se ajusten al ideal que ellos mismos tienen. Contradicción

³ Lo que muy rara vez aspirarán es a convertirse ellos, jóvenes, en maestros de los adultos en el desarrollo de habilidades que los mayores no tuvieron necesidad de adquirir –al menos en el sistema formal de educación–.

en esta tardomodernidad en la que, incluso estos eternos defensores del libro, leen cada vez menos, y de lo poco que leen, muchas veces leen mal. Los diez maestros entrevistados no son tampoco capaces de analizar cómo Internet es una puerta abierta al desarrollo de habilidades lecto-escritoras. El argumento repetido de que Internet “da una parte de la información pero el resto, la información completa está en los libros” muestra cómo los docentes no han nunca leído un libro completo de la web, trabajado con diccionarios o participado en foros desde los cuales se puede intercambiar con otros maestros experiencias novedosas de didáctica, o hecho que los alumnos tengan una experiencia de interculturalidad.

Es por ello que en el mapa se sitúa el lenguaje hipermediático y su soporte mediático: Internet, en un segundo plano en relación con el maestro. Dos posturas básicas se encuentran en los diez hablantes. Por un lado, la construcción de una nueva concepción mitológica en el sentido en el que Barthes la denomina “el mito es un habla” (1999, 199), y también desde la concepción que establece de Certeau (1995, 138) en relación con las tecnologías de la comunicación: “tiene a la vez el papel de un *a priori*, de un paradigma y de un relato” en el cual se considera que los estudiantes utilizan Internet exclusivamente para ver la oferta pornográfica que existe. Esta especie de *mito* que no se cuestiona fue mostrando su tejido en cada una de las entrevistas. Obviamente, desde el punto de vista de los entrevistados, Internet está reforzando un discurso moralmente reprobable, que ya la televisión ha mostrado a los jóvenes.

La segunda postura que se encuentra en el discurso de los entrevistados con relación a Internet es la de no pronunciarse con claridad; se puede decir que lo que se encuentra es un “recelo respetuoso” o una “condena ambigua”. Internet es, de todos los lenguajes, el que exige una serie de habilidades sumamente novedosas. Dominar Internet pasa, en primer lugar, por tener conocimientos mínimos de la computadora y, en segundo lugar, por el desarrollo de una serie de habilidades que tienen que ver con cuestiones tan diversas como la capacidad de realizar búsquedas inteligentes en un mar de información, la habilidad para desechar aquella información que es inútil, o la posibilidad de desestructurar la lógica lineal del texto escrito en un papel, para pasar a los múltiples recorridos del hipermedia. Los maestros apenas empiezan a enfrentarse a este lenguaje-cultura.

Más lejano que estos dos lenguajes culturas –el más alejado de acuerdo al maestro, con la realidad de la educación, la formación y la cultura– se encuentra lo audiovisual, con su soporte más importante: la televisión. En el discurso de los maestros hay una condena explícita a este medio. Sin embargo, esta condena tiene sobre todo que ver con el contenido –condenan las telenovelas porque el discurso que en ellas se presenta es *inmoral*–, pero no hay una distinción clara de formas y formatos o modelos narrativos. El discurso de los entrevistados hace mucho énfasis en los elementos ideológicos, generalistas, como que la televisión vuelve a los jóvenes poco críticos, consumistas, los hace preferir una coca cola a un jugo de naranja, un artista extranjero a uno nacional, o la música en inglés a la que está en español. Pero no se encuentra una reflexión en la que se contemplen lenguajes diversos, o un análisis más a fondo de las formas de seducción con las que ellos, maestros, también se enfrentan. La telenovela es el enemigo más evidente y en ella se quedan, sobre ella analizan cómo va produciendo una pérdida de valores, pero, en este sentido, cabe aplicar la crítica hecha por García Canclini, a propósito de Pierre Bourdieu y sus comentarios *sobre la televisión*: “quizá lo más serio del asunto sea que la ausencia de las industrias culturales y de los procesos de comunicación masiva implique una distorsión del papel que adquieren otros actores sociales –la escuela y la familia– dentro de una teoría de la reproducción social que ignora el lugar de formas posescolares y posfamiliares de socialización” (García Canclini, 1999: 59). El problema, pues, de la ausencia en el discurso de los maestros de las consideraciones de lo que implica el lenguaje audiovisual y la televisión como industrias culturales, como procesos de interacción casi-mediática, el problema de no caer en la cuenta de qué es lo que se está jugando y moviendo en la audiencia, no solo en cuanto complicidad, sino en cuanto a negociaciones simbólicas de significación es que se produce una distorsión del papel y del límite que la escuela y la familia tienen en los procesos de construcción social de sentido.

El mapa elaborado señala **la ritualidad** como punto de llegada, a partir de la necesidad innegociable de una reflexión que permita crear los espacios para el reencuentro del *time-in* y el *time-out*. Esta mediación se conforma por trayectorias espacio-temporales, gramáticas de la acción donde se nos vuelve evidente el nexo simbólico que sostiene toda la comunicación, sus anclajes en la memoria, sus ritmos y formas, sus escenarios de

interacción y repetición (Martín Barbero, 1998a). No solo es urgente que los maestros se den cuenta de las ausencias en su discurso y la condena implícita a las ritualidades de los estudiantes que ahí se contiene. Es fundamental que los profesores sean capaces de entretrejer las propias ritualidades que median su consumo de los productos de la industria cultural, por las que pasa también buena parte del *time-in*, con esa “gramática-otra” que es la escuela, con esa ritualidad de otro TiempoEspacio que circula por el libro. Pero de esta reflexión me ocuparé con más detalle en el capítulo 6. Lo que interesa en este recorrido es continuar ahondando en esta relación que los maestros establecen con los lenguajes-culturas y, en particular, con dos que son de mi especial interés: el lenguaje escrito y el audiovisual. En el siguiente apartado desarrollo la postura de los docentes en relación con estos dos procesos.

V.5.3 ¿Televisión vrs. libro?

El discurso elaborado por los maestros en las entrevistas nos muestra algunos de los múltiples matices que adquiere esta relación con los lenguajes y con los otros actores del proceso educativo que los maestros elaboran. Otra pieza del rompecabezas se encuentra en los datos obtenidos a partir del grupo de discusión.

Ya he presentado la situación general del grupo de discusión en el capítulo tres. En este apartado me interesa aproximarme a la primera discusión que se estableció en el grupo de discusión. Un FODA que buscó hacer que los maestros evaluaran dos lenguajes-cultura: el escrito y el audiovisual. Uno de los elementos más importantes y ricos en el grupo de discusión fue justamente comprobar cómo el discurso de los maestros cuando interactúan como un colectivo se enriquece mucho y posibilita la profundización en la discusión, aunque se mantienen muchas de las visiones que ya se esbozaron en el mapa previo.

Los elementos que se discutieron en la evaluación de cada uno de los lenguajes-culturas se presenta a continuación en las tablas 2 y 3, en el orden en que los maestros presentaron la evaluación.

Tabla 2: “Foda al libro”

<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se conoce la fuente (el autor se identifica) - Ha sido pilar en la educación - Permanente en el tiempo - Favorece la creatividad y la reflexión - Hoy por hoy es la principal fuente de información - Tiene validez, es "socialmente aceptado" - Es un recurso práctico, funcional y autónomo - Crea hábitos positivos (disciplina y constancia) - Es un recurso ordenado, secuencial - Históricamente ha generado concientización, revolución - Permite conocer otros contextos y épocas - Hay ideas que son muy densas, que solo se pueden captar a través del libro - El libro permite reflexionar, refutar, detenerte en una idea - el libro permite disfrute, creación y amplitud 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite reedición, corrección, complementación - Posibilita la reinterpretación - Ser un recurso educativo - Posibilitar la difusión de otras culturas - Da la oportunidad de la ampliación de su contenido - Puede ser complemento de otros medios
<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es poco accesible por su costo - Son pocas las oportunidades para su producción (pocos autores) - Cualquiera con posibilidades (medios) puede difundir cualquier tipo de información, no solo lo bueno - Puede no ser atractivo - Puede ser un instrumento de manipulación - Un libro vale más que un aparato de televisión - Los jóvenes salen del bachillerato con aversión al libro 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> - No está bien integrado a la educación - Puede ser reemplazado (tv, radio, internet) - Otros medios ofrecen la posibilidad de obtener información con poco esfuerzo - No es un recurso apoyado eficientemente por el Estado - No está regulado (su difusión) - Puede monopolizarse su información - No permitir la interactividad - Puede quedar descontextualizado con facilidad

Tabla 3: FODA de la televisión

<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universalidad: toda persona la puede captar, sin necesidad de saber leer o tener instrucción - Alto poder de persuasión - Es dinámica proporciona muchas imágenes por minuto - La imagen se maneja con muchos recursos técnicos: montajes, close ups, luces, colores, cambios de planos de enfoque constantes - El sonido contribuye a mantener la atención y transmitir el mensaje: volumen, modulación, efectos... - La imagen vale más que mil palabras - Tiene el recurso del mensaje subliminal - Cada programa, anuncio, vídeo, etc. está preparado cuidadosamente por equipos técnicos - Exige menor esfuerzo del receptor (televidente) para atender el mensaje 	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acceso a todo público (adquisición casi popular) - La legislación y la estructura económica favorece su expansión - Posibilidad de informar rápidamente y de actualizar
<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limita la imaginación y la creatividad, rompe la comunicación de la comunidad (familia, escuela, nacional) - Absorbe una gran cantidad de tiempo que puede ocuparse en otras actividades provechosas - Causa agotamiento psíquico y físico - No asumen la responsabilidad del contenido en lo que transmiten - Información fugaz 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limita la capacidad de atención y de concentración - Violenta la idiosincrasia y cultura propia (identidad) - Nos masifica - Propone modelos y referentes que refuerzan antivalores - Comercializa los programas (se transmiten obedeciendo a intereses económicos y publicitarios) - Fomenta la sociedad de consumo - Da estándares de vida, globaliza una forma de ser - Ideológico: fomenta el consumismo, la sociedad de consumo

En contraste con lo que sucede en las entrevistas individuales, el discurso colectivo de los docentes en el grupo de discusión se vuelve mucho más rico. Se mantiene siempre la visión negativa en relación con la televisión, y no hay una división clara de las categorías desde las cuales los lenguajes están siendo analizados, sin embargo, ya se establecen elementos que no habían aparecido anteriormente sobre esta industria cultural tales como lo económico, y las características propias del lenguaje, además del contenido y los valores que cada uno de estos lenguajes-culturas transmiten.

¿Qué es lo que permanece en el discurso colectivo? ¿de qué manera se nos muestra? Para rastrear más claramente los entendidos y los juicios de los hablantes haré una comparación de lo que los docentes consideran como fortalezas y debilidades⁴. Comienzo con las fortalezas y les doy un orden intencionado, agrupando aquellos elementos que me permiten el análisis; primero, aquellas ideas en las que se contraponen fortalezas de cada lenguaje y formato, y se oponen al otro formato, es decir, se define que lo que es el uno, es justamente lo que el otro no tiene y le falta. En este caso, este *otro* al que siempre le falta algo es la televisión. En segundo lugar, agrupo aquellas ideas que se refieren al tipo de lenguaje específico, sin comparar con el otro; en tercer lugar, y esto solo aparece en el libro, agrupo aquellas ideas que se pueden decir tanto del libro, como de la televisión, y que sin embargo los maestros atribuyen a un único lenguaje.

Fortalezas	
<p>El libro</p> <p><i>Ideas que contraponen libro y TV y refuerzan una visión tradicional-ilustrada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ha sido pilar en la educación - Hoy por hoy es la principal fuente de información - Tiene validez, es "socialmente aceptado" - Crea hábitos positivos (disciplina y constancia) - Es un recurso ordenado, secuencial - Históricamente ha generado concientización, revolución - Hay ideas que son muy densas, que solo se pueden captar a través del libro <p><i>ideas que se refieren al tipo de lenguaje, formato, recurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - El libro permite reflexionar, refutar, detenerte en una idea - Es un recurso práctico, funcional y autónomo <p><i>ideas que se pueden decir tanto del libro, como de la televisión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se conoce la fuente (el autor se identifica) - Permite conocer otros contextos y épocas 	<p>La televisión</p> <p><i>Ideas que contraponen libro y TV y refuerzan una visión tradicional-ilustrada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Universalidad: toda persona la puede captar, sin necesidad de saber leer o tener instrucción - Exige menor esfuerzo del receptor (televidente) para atender el mensaje - Alto poder de persuasión <p><i>ideas que se refieren al tipo de lenguaje, formato, recurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es dinámica proporciona muchas imágenes por minuto - La imagen se maneja con muchos recursos técnicos: montajes, close ups, luces, colores, cambios de planos de enfoque constantes - El sonido contribuye a mantener la atención y transmitir el mensaje: volumen, modulación, efectos... - La imagen vale más que mil palabras - Tiene el recurso del mensaje subliminal - Cada programa, anuncio, vídeo, etc. está preparado cuidadosamente por equipos técnicos

⁴ Las oportunidades y las amenazas, que tienen cierta connotación de elementos externos que influyen, y de visión prospectiva a futuro, serán abordadas en el siguiente capítulo.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- el libro permite disfrute, creación y amplitud- Permanente en el tiempo- Favorece la creatividad y la reflexión | |
|---|--|

En relación con las fortalezas un primer punto que llama la atención es que los maestros le asignaron más fortalezas al libro que a la televisión. En la primera agrupación, esta serie de afirmaciones que refuerzan la visión tradicional de ambos lenguajes, nos encontramos con afirmaciones sobre el libro como que ha sido “pilar de la educación” o que es “socialmente aceptado”, elementos que tienen que ver con una visión bastante particular, pues en El Salvador el libro no es precisamente un recurso popular, no solo por la escasez de la oferta, sino también por lo inaccesible que resulta su precio.

Aparecen afirmaciones como que el libro es “hoy por hoy, la principal fuente de información”, cuando la gran mayoría de personas se informa a partir de otros medios, especialmente la televisión, como ya vimos a partir de los datos del capítulo 2, en el *time-in*, el libro está diciendo muy poco a los ciudadanos en general, y a los jóvenes, en particular. El libro se propone como un recurso ordenado y secuencial; que es secuencial no puede ponerse en duda, pero el adjetivo ordenado, ¿implica que “el otro” medio es un lenguaje desordenado? ¿el desorden tiene que ver con la rapidez con que se transmite una comunicación o con la multiplicidad de simbolizaciones que se dan en un mensaje? Se sostiene también que el libro crea hábitos positivos. De nuevo, ¿“el otro” lenguaje crea hábitos negativos? Se sostiene también que históricamente el libro ha generado la concientización, la revolución. Si bien es cierto que la aparición de la imprenta para occidente en el 1440 aproximadamente implica una mayor difusión de las ideas y la instauración en pleno del Renacimiento y de la época moderna, también es cierto que históricamente el conocimiento que se adquiere a través del libro ha servido como un símbolo de legitimación del poder y ha dividido al mundo entre los alfabetos-letrados-ciudadanos, y los analfabetos-iletrados-esclavos.

Me interesa recalcar la última de estas afirmaciones: hay ideas tan densas que solo se pueden captar a través del libro. Esta es una idea bastante ilustrada y profundamente despectiva del poder simbólico y didáctico de la imagen. De hecho se podría afirmar lo contrario, hay ideas tan densas que al consignarlas en palabras pierden esa plurisignificación y se reducen a una sola idea contada a la vez.

Las fortalezas que se le dan a la televisión en este sentido también son especiales; la universalidad tiene que ver justamente con el rompimiento de esta marginación, la pueden comprender incluso quienes no saben leer ni escribir, y esto, en el fondo, resulta lamentable para los maestros, pues no asegura que los ciudadanos vean lo necesario que se vuelve apostarle a procesos de educación formal. En este sentido, por supuesto, la televisión exige menor esfuerzo. Lo terrible de ello, aunque se intente ser abierto y ponerlo como una fortaleza, es el alto poder de persuasión que la televisión tiene. En este razonamiento lo interesante es cómo los mismos profesores empiezan a notar que esta persuasión puede ser utilizada a favor de ellos mismos, aunque en este momento de la discusión, esta idea se menciona de manera más bien intuitiva.

En la segunda agrupación, sobre los respectivos lenguajes y formatos, es muy poco lo que los maestros mencionan sobre el libro como tal, que permite detenerse en una idea y que es un recurso práctico porque se puede llevar a todas partes, funcional y autónomo porque no requiere de tecnología, ni de energía eléctrica. En relación con la televisión, enumeran una serie de características de manera bastante desordenada, mencionan por separado la imagen –que bien podrían aplicarse algunas de estas reflexiones a las imágenes fijas– y el sonido.

En cuanto a las ideas que le asignan al libro y que bien le podrían asignar a la televisión, de alguna manera contribuyen también a la imagen estereotipada que se mantiene. El libro permite conocer el autor, algo que en el formato de la televisión es más complicado, pero al menos se puede saber qué cadena televisiva lo produce y a partir de ahí conocer los planteamientos y posturas. Tanto el libro como la televisión permiten conocer otros contextos y épocas, de hecho, esta última tiene la ventaja de mostrar sucesos antiguos con imágenes, vestuario, escenarios y costumbres, que permiten crearse una imagen mucho más completa y compleja de una cultura. Ambos formatos se pueden guardar y almacenar por algún tiempo, y ambos tienen un cierto nivel de finitud, en el caso del libro, la vida promedio con el tipo de papel que actualmente se usa es de unos 60 ó 70 años, el vídeo dura mucho menos, pero aún así, es razonable pensar en diez años con una calidad media. Los nuevos formatos en DVD permiten almacenar más y mejor los discursos del lenguaje audiovisual.

Esto es lo que sucede con las fortalezas que los maestros plantean tanto en relación con el libro como con la televisión, veamos ahora cuál fue la discusión establecida en las debilidades.

Debilidades	
<p>El libro</p> <p><i>Ideas que contraponen libro y TV y refuerzan una visión tradicional-ilustrada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Su costo es poco accesible (puede costar más que las cuotas de un aparato de televisión con el que siempre veremos nuevas cosas)* - Los jóvenes salen del bachillerato con aversión al libro* - Son pocas las oportunidades de su producción (pocos autores) - Cualquiera con posibilidades y medios puede difundir cualquier tipo de información, no solo lo bueno <p><i>ideas que se pueden decir tanto del libro, como de la televisión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede no ser atractivo - Puede ser un instrumento de manipulación 	<p>La televisión</p> <p><i>Ideas que contraponen libro y TV y refuerzan una visión tradicional-ilustrada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Limita la imaginación y la creatividad - Rompe la comunicación de la comunidad (familiar, escolar, nacional) - Absorbe una gran cantidad de tiempo que puede aprovecharse para actividades provechosas - No asumen la responsabilidad del contenido en lo que transmiten <p><i>ideas que se refieren al tipo de lenguaje, formato, recurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Causa agotamiento físico y psíquico - Información fugaz

* Al mencionar estas ideas los maestros hicieron énfasis en que esto es lo que piensa otro grupo de gente que no son ellos. En el caso del costo, dijeron "eso es lo que mucha gente piensa", en el caso de los jóvenes, el problema era justamente ese: "los jóvenes"

En cuanto a las debilidades encontramos de nuevo una serie de ideas que refuerzan una visión tradicional. En la primera afirmación que hacen como debilidad de los libros, los maestros toman distancia "esto es lo que la gente piensa", menciona uno mientras los otros asienten. De alguna manera ellos no están de acuerdo con que esto sea una debilidad, ellos saben valorar mejor el libro. La segunda afirmación resulta en cambio una constatación en la cual ello se sienten involucrados, responsables. Las dos reflexiones siguientes no se matizan lo suficiente, los profesores sostienen que hay muy pocos autores de libros. Sin embargo, hay también muy pocos, de hecho quizás menos, sobre todo a nivel de producción nacional, guionistas y productores de televisión. La última de las afirmaciones generales tiene que ver de nuevo con el contenido. El problema es que a veces hay información que no es buena, y esto es de nuevo una debilidad. Se encuentra en este razonamiento de nuevo el peligro de considerar el control como una solución factible y recomendable en muchos casos.

La televisión por su parte limita la creatividad, rompe la comunicación, absorbe tiempo de otras actividades provechosas y no asume la responsabilidad de su contenido. Desde muchos aspectos la televisión es una verdadera "villana" y de nuevo surge el peligro de considerar este medio como necesitado del control del Estado.

Tanto la televisión como el libro se podrían volver poco atractivos, o instrumentos de manipulación, aunque en este caso, los maestros asignan esta debilidad al libro en exclusiva.

Sobre la televisión, dirán, en relación con el lenguaje, que causa agotamiento psíquico y físico; elemento que manejan de manera bastante intuitiva, sin datos y certezas más científicas y que es un tipo de información fugaz, que no permanece, y que en caso de que querramos consultarla de nuevo, requiere un aparataje tecnológico en muchos casos complicado.

En la medida en que se sitúan dentro del mapa las actitudes y los discursos de los maestros, y en la medida que en el grupo de discusión la temática se fue desmenuzando poco a poco mientras se ponían en común experiencias, los maestros empezaron a encontrar una manera nueva de no oponer estos lenguajes-cultura que no tienen por qué aparecer separados. De qué manera llegan los maestros a estas conclusiones y qué rutas apuntan para la formación de una nueva competencia comunicativa es algo que examinaré con más detalle en el capítulo seis, en el cual las conclusiones y recomendaciones para trabajar desde un encuentro que permita la expresión total de los estudiantes serán analizadas.

VI. LOS CAMINOS POSIBLES: HACIA UN MAESTRO MULTILINGÜE

De modo que la liberación de la imaginación del hombre con respecto al pasado depende, a mi juicio, del desarrollo de un nuevo tipo de comunicación con quienes están más hondamente comprometidos con el futuro: los jóvenes

Margaret Mead

Si los lenguajes no se oponen entre sí, si lo que se busca es incentivar a los docentes a una reflexión donde la competencia comunicativa amplíe el horizonte de la palabra, si las nociones que se tenían sobre la manera correcta de llevar a cabo un proceso de aprendizaje han cambiado, ¿cuál es la manera ahora de proceder? ¿cuáles son esas respuestas para las preguntas que se cambiaron de pronto?

La apuesta de este estudio es que, en la medida en que se entra en procesos de reflexividad en relación con los lenguajes, los maestros son capaces de apuntar líneas que les permitan volverse mediadores de una ruptura entre dos mundos que ellos transitan y habitan con bastante comodidad.

En este sentido, los maestros pueden volver la escuela una “zona de contacto”¹, lugar poroso, de filtraciones, donde dos culturas –dominante y dominada– se mezclan; territorio fronterizo, espacio de encuentro entre lo diferente. El maestro puede volverse a sí mismo este profesional urgente y necesario que Michel de Certeau llama “el shifter”², el intermediario mediador, el articulador que identifica la información útil para traducirla. De Certeau encuentra, en estos mediadores, un papel más modesto que el protagónico papel del líder, del guía de opinión investido de un carisma que le proporciona “saber, poder y derecho para juzgar y decidir sobre el prójimo” (1995, 164), el *shifter* es móvil, diverso, cambiante, como esta cotidianidad diversa, especializado en comunicación, en lenguajes,

¹ Este término lo retomo de Mary-Louise Pratt, que en su libro *Ojos imperiales*, propone la zona de contacto como un espacio de encuentro entre una cultura dominante e invasora –inglesa o española–, y la cultura de los grupos indígenas dominados (Pratt, 1997, 17-33). En la zona de contacto estas dos culturas se encuentran y se mezclan, la relación de poder se mantiene, pero ninguna de las dos culturas queda tal como estaba antes de este encuentro y contacto. En el caso de la escuela se juntan ahí una cultura cotidiana, que transita por la oralidad, lo audiovisual, lo hipermediático, identificada con lo popular y condenada por la *institucionalidad* oficial y una cultura escrita, moderna, ilustrada, hegemónica dentro de la institución educativa, pero que, en esta zona de contacto, no saldrá inmune sino transformada y ubicada dentro de esta multiplicidad de lenguajes-cultura.

volverá “habitable” el espacio social. Para ejercer este papel, es necesario el dominio de todos los lenguajes-culturas; no solo el escrito y el oral, sino también el audiovisual, el multimedia y el icónico.

En el FODA hecho con los maestros en el grupo de discusión, al analizar las amenazas y las oportunidades de el lenguaje escrito y el audiovisual los docentes intentaron nombrar y aproximarse a las posibilidades que hay de hacer una educación distinta, aunque en el fondo de su discurso el mapa de sus mediaciones se mantenía; este discurso lo analizo en el primer apartado de este capítulo. En un segundo momento, analizaré la segunda parte del grupo de discusión, que es la que más se acerca a la metodología de *taller de futuro*, en esta los maestros compartieron de manera más libre sus experiencias positivas con estos lenguajes, tanto como alumnos, como en su papel actual de profesores-facilitadores. En un tercer apartado del capítulo expondré algunas consideraciones más que, a partir del presente estudio, se vuelven necesarias si se quiere fomentar esta competencia comunicativa.

VI.1. Los lenguajes y sus posibilidades

En este apartado continúo el paralelo que inicié en el capítulo anterior, en relación con las respuestas que en el FODA los maestros hicieron para evaluar los dos lenguajes que se pusieron en la mesa de discusión. Inicio con las amenazas que los maestros encuentran, aunque la metodología “al pie de la letra” de esta herramienta de evaluación tendría que hacer que los profesores evaluaran las amenazas que dentro de la sociedad existen para el libro y la televisión, es interesante hacer notar que en el libro, los maestros analizan justamente esto, aquellos elementos, procesos, sucesos que amenazan al libro como lenguaje y su posición dentro de la educación; pero al pasar a hacer un análisis de la televisión, los maestros lo que analizan es, en mucho, cómo este formato y este lenguaje representan una amenaza, real y potencial, para los procesos educativos.

Amenazas	
El libro <i>Ideas que contraponen libro y TV</i>	La televisión <i>Ideas que contraponen libro y TV</i>

² La forma como la comunicadora y antropóloga Rossana Reguillo explica esta expresión de de Certeau resulta sumamente sugerente. En la computadora, la tecla *shift* es justamente la que, junto con otra tecla, produce funciones nuevas y necesarias que de otra manera no se alcanzarían.

<p><i>y refuerzan una visión tradicional-ilustrada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Puede ser reemplazado por la televisión, el radio, Internet, que son otros medios que ofrecen la posibilidad de obtener información con poco esfuerzo <p><i>ideas que se refieren al tipo de lenguaje, formato, recurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No está regulado en su difusión <p><i>ideas que se pueden decir tanto del libro, como de la televisión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No está bien integrado a la educación - No es un recurso apoyado eficientemente por el Estado - Puede monopolizarse la información - No permite la interactividad - Puede quedar descontextualizado con facilidad 	<p><i>y refuerzan una visión tradicional-ilustrada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Limita la capacidad de atención y de concentración - Violenta la idiosincrasia y cultura propia - Propone modelos y referentes que refuerzan antivalores <p><i>ideas que se refieren al tipo de lenguaje, formato, recurso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comercializa los programas (se transmiten obedeciendo a intereses económicos y publicitarios) <p><i>ideas que se pueden decir tanto del libro, como de la televisión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos masifica - Fomenta la sociedad de consumo - Da estándares de vida, globaliza una forma de ser - Ideológico: fomenta el consumismo, la sociedad de consumo
---	---

De nuevo encontramos aquí muchos elementos que están reforzando una visión tradicional tanto del libro como de la televisión. La primera gran preocupación en relación con el libro es que este puede ser reemplazado por otros medios. En este sentido, los profesores no vuelven explícito en el discurso –al menos no en este momento– que lo que debe buscarse no es un reemplazo, sino una convivencia, que incremente las habilidades lingüísticas y comunicativas desde todos los lenguajes-culturas. En cambio, las amenazas que los docentes mencionan de la televisión, y aquí se nota que las amenazas no son *a la televisión*, sino *de la televisión al sistema educativo*, tienen que ver con cómo esta hace perder la concentración³, con la violencia con la que irrumpe contra la cultura y los valores locales y con los modelos que propone. De nuevo los maestros no contemplan en su discurso las múltiples resistencias que el espectador pone en juego, y por supuesto, tampoco consideran lo mucho de complicidad que existe en este juego en el que la televisión no puede hacer nada sin el consentimiento de aquellos que quieren “que se les cuente” esa visión.

Si mencionan elementos propios de los lenguajes, aunque se esperaría que explicitaran más estas amenazas. La televisión está amenazada en su posibilidad de ser un medio más positivo, por su vinculación y dependencia con los intereses económicos que dictaminan en mucho su agenda, problema que ya ha sido discutido ampliamente (Bourdieu, 1997b, Sartori, 1998; y otros). El libro, por su parte, sostienen los maestros, no está controlado en su difusión. De nuevo en el discurso de los maestros no hay una

³ Uno de los maestros del grupo de discusión sostuvo que “pensar es como el tráfico, transitan las ideas y cuando pasa la televisión es como los buses, hacen tanto ruido que no podés pensar”. Esta visión no es precisamente lo que han comprobado los científicos, pues lo que se ha visto más bien es cómo este formato produce un efecto falso de relajación (Kubey y Csikszentmihalyi, 2002) y que las nuevas generaciones, contrario a quienes no fueron educados con la televisión, son capaces de prestar su atención a varios estímulos a la vez (Paglia y Postman, 1993).

profundización de lo que implican los distintos lenguajes y formatos y, algo que me interesa hacer notar, insisten en el control como algo necesario, es una amenaza que ese control en la difusión de los libros no exista, se difunden libros “malos” y no aquellos que son “buenos”, pero no cuestionan de quién vendría este criterio.

Posterior a este análisis los maestros expresan una serie de amenazas que bien se podrían asignar tanto al libro como a la televisión; ahí de nuevo las “amenazas” asignadas a la televisión tienen que ver con una visión de este soporte como el gran ideólogo de la sociedad de consumo en la que nos encontramos inmersos.

En las amenazas continúa siendo poco lo que los maestros logran trascender de los prejuicios establecidos. Empiezan a ubicar los problemas y las amenazas que estos medios representan y quizás, uno de los elementos más interesantes que aparecen en este momento, es el reconocimiento que el libro no está realmente integrado a la educación, en este sentido no es capaz de decir, de convocar y es mucho más difícil que los jóvenes le encuentran algún sentido a este soporte.

Pero veamos qué oportunidades encuentran los maestros en estos dos lenguajes-culturas, pues es en este punto donde empiezan a vislumbrarse las propuestas que poco a poco se elaborarán buscando un reencuentro de estos dos lenguajes-culturas tan distanciados en el discurso de los profesores.

Oportunidades	
<p>El libro <i>Ideas que contraponen libro y TV y refuerzan una visión tradicional-ilustrada</i> - Es un recurso educativo</p> <p><i>ideas que se pueden decir tanto del libro, como de la televisión</i> - Permite reedición, corrección, complementación - Posibilita la reinterpretación - Posibilita la difusión de otras culturas - Da la oportunidad de ampliar su contenido - Puede ser complemento de otros medios</p>	<p>La televisión <i>Ideas que contraponen libro y TV y refuerzan una visión tradicional-ilustrada</i> - Acceso a todo público (adquisición casi popular)</p> <p><i>ideas que se refieren al tipo de lenguaje, formato, recurso</i> - La legislación y la estructura económica favorecen su expansión - Tiene la posibilidad de informar rápidamente y de actualizar la información</p>

De nuevo hay oportunidades que refuerzan la visión negativa de la televisión. El libro es un recurso educativo mientras la televisión es algo “casi popular” por el tipo de acceso. En esta parte, el discurso de los maestros repite varios elementos que ya consideraron anteriormente, como el aspecto económico y el apoyo que la estructura económica oficial da a la televisión. Un elemento que no había aparecido es la afirmación que sostiene que

una oportunidad del libro es que puede ser documentado por otros medios. En este momento el discurso de los docentes se aproxima a la discusión que se establece posteriormente en el grupo de discusión y que lleva a los primeros caminos para posibilitar una experiencia de aprendizaje que dé cabida a los múltiples lenguajes desde los cuales las identidades transitan y se inventan.

VI.2. De la experiencia cotidiana a la propuesta metodológica

El FODA que los maestros hicieron en relación con la televisión y el libro mostró un desencuentro que los profesores no terminaban de nombrar. El libro es, sin lugar a dudas, un espacio de saber importante y fundamental, sin embargo, los estudiantes no lo usan, no lo leen, no está suficientemente integrado. La televisión en cambio promueve el consumismo, está determinada por la lógica mercantil y sin embargo es un espacio que dice mucho a las nuevas generaciones, e incluso que convoca en general a las familias alrededor de ella. ¿Qué hacer frente a esto? En la segunda parte del grupo de discusión, un breve taller de futuro permitió poner en común experiencias y, a partir de ellas, realizar propuestas muy concretas que venían, en mucho, de la experiencia cotidiana de estos maestros.

Reproduzco, de forma editada, las discusiones que se dieron en el grupo de discusión, para, posteriormente, retomar cuatro propuestas fundamentales que con claridad se mencionaron y que los mismos profesores encontraron.

– Estábamos hablando de cómo el libro ha sido el protagonista de la escuela y la tele la protagonista de la vida cotidiana de los alumnos, y yo me pregunto entonces ¿qué podemos hacer, como maestros, dentro de la escuela para transformar estos problemas que vemos de la televisión y hacerles ver, a los alumnos, lo positivo que tiene el libro?

– El reto es descubrir la estrategia para unir ambos lenguajes.

*– Tenemos que ser creativos, crear estrategias. **Nosotros tenemos que aprender a ver televisión**, hay que ver para saber cómo nosotros tenemos que manejar esos recursos. Crear, usar incluso comerciales, hablar sobre qué les dicen los comerciales, qué te dicen las telenovelas. Buscar cómo motivar la lectura con temas que les interesen, porque muchas veces lo que no les gusta es leer literatura, entonces hay que buscar sobre temas de computación. Ahora son pocos los programas que dan algo sobre la computación.*

*– Bueno, yo casi parecido a ella. Hay por allí una frase, me parece que es San Pablo, que dice “examinadlo todo y retened lo bueno” **Hay que entrar con la de ellos y salir con la de uno**. En el sentido de que en el fondo está la cuestión del mínimo esfuerzo y la televisión lo que tiene es*

que favorece el mínimo esfuerzo, entonces, digo yo, hay que retomar la televisión, no desecharla, porque en realidad la televisión no es la mala sino la gente que está detrás de la televisión, dirigiéndola... hay que recuperar lo bueno, examinarlo... humanizar y poco a poco ir recuperando. Hay que ver cómo conectar en la televisión porque eso es lo que les gusta a ellos y luego ir recuperando lo bueno que tiene el libro, la sabiduría que encierra, no atacar la televisión, sino resaltar lo positivo de los libros.

– Para que esto funcione integrar las dos cosas... ver cómo nos situamos frente a los libros, porque en parte nosotros como docentes no consumimos los libros... cómo consumimos televisión...

– Bueno aunque yo siempre he sentido que la tele va por un lado, yo así lo siento ... uno puede digamos ir y examinar y sacar lo positivo, con eso de las telenovelas, pero para mí que hay que estar atentos porque puede haber un 30% de positivo y el otro 70% te lleva a... a consumir, a ser masa.

– Me gustaría contar cómo yo aprendí a leer, **cómo le entré al gusto por la lectura**: por los comics; yo considero que tengo buena ortografía y es por eso, pasé de Superman y Batman a R. L. Stevenson. Todavía los tengo, como mi juguete que no quiero perder nunca, y siento hasta nostalgia infantil por ellos. Dos experiencias que yo conocí para hacer leer a los estudiantes: una, empezar en la mañana con un momento de lectura; lo que se hacía es que los niños leyeran hasta donde llegaran. Llegó un momento en que los niños comenzaron a preguntar si se podían llevar los libros a su casa, un porcentaje de niños, no muy significativo, llegó a comenzar a comprar otros libros por su cuenta. Cuando yo me enteré de esa experiencia me ponía a pensar que es necesario primero reconocer el problema... como una ofensiva diseñada, con inversión y todo, con metas. La otra experiencia que yo recordaba es la de una directora que hizo un reto a sus alumnos, que ella se iba a pintar el pelo si ellos llegaban a leer cierta cantidad de libros, y la onda es que los bichos con tal de ver llegar a la directora así pues se pusieron a leer; es descabellado, pero logró la meta. Si uno logra que el leer, en los niños, llegue a ser una experiencia que marque el alma, eso es suficiente. Hay que tener una estrategia: crear la idea de la necesidad de leer. No basta tener una biblioteca... la televisión, Internet son también excelentes medios. Hay que organizar ferias y crear espacios de lectura. Por ejemplo, los papás cuando llegan a un colegio lo primero que preguntan es si hay canchas, no si hay biblioteca. Les interesa saber dónde el niño va a jugar, a saltar, pero no si va a tener un lugar dónde leer... el papá mismo no tiene esa idea, y el niño entonces de dónde va a aprender.

– Hay que educar a la familia. Porque el punto es también cómo utiliza la televisión la familia del niño, porque el niño viene a la escuela con esas costumbres familiares.

(En este momento hay una pausa en la discusión y se pasa a ver un vídeo con una serie de propuestas educativas)

– Lo que yo siento es que quizás está un poco mal puesto lo de televisión versus libro, para mí como que no apunta a lo del vídeo, más bien quizá sería cómo utilizar positivamente los medios hacia la educación... porque ahí, nos muestran ciertamente cómo utilizar los medios de manera positiva... si no más bien cómo utilizar positivamente los medios y aprovecharlos para educar para la vida.

– La televisión está dando a nuestros jóvenes algo que nosotros no estamos dando, no sé qué es, espacios de desahogo, de apoyo; el otro día la vecina nuestra, una adolescente, llegó gritando y los gritos se oían hasta la casa nuestra, estaba enojada porque no la dejaban ver televisión, se salió de la casa gritando y amenazando lo que pasará porque no la dejaron ver su programa. Y yo veo que hay algo que la televisión logra decirles a los jóvenes que nosotros no logramos... la televisión dice algo, la música dice algo, pero como ni siquiera la vemos, ni siquiera la oímos pues no sabemos.

– A la televisión no es fácil de ganarle la partida, pero se puede, hay que buscar los espacios, hay que orientarla. A mí me pasó una experiencia, con un grupo de alumnos este año. Al principio tenía problemas muy grandes de atención, yo llegué a mediados de año. Un día se me ocurrió dibujar un monstruito, un dibujito en la pizarra y les dije que a ver quién se quería apuntar a destruir el muñequito trabajando. Si ellos trabajaban el monstruo iba a explotar. Llegó un momento en que los niños solo querían destruir al monstruito, derrotarlo trabajando,

entonces me preguntaban que si lo podían derrotar ahora y yo les decía que si trabajaban que sí... llegó un momento en que ellos mismos se regañaban para poder derrotar al monstruo y que explotara. Bueno, es que ellos tienen una cultura de eso, nosotros tuvimos a Mazinger-Z con palabras así "explota", muy al estilo de los videojuegos, cada vez que derrotaban un monstruo, aparecía uno nuevo, como una nueva pantalla que había que vencer; hay que valerse de dimensiones que se desarrollen por etapas, al final los papás estaban agradecidos. Lo que quiero contar es que **hay que buscar una estrategia, según la edad, para motivar el libro, eliminando el regaño, la amenaza...**



– Al principio, parece que Platón era, prohibía los libros, decía que los jóvenes no deberían de leer. Me pongo en el caso de nosotros cómo vemos la tele ahora. Y pienso en el caso de este filósofo que decía que los jóvenes no deberían de leer los libros porque si el libro estaba equivocado esa equivocación podía trascender y el problema era que los libros no se pueden cuestionar, corregir. Entonces, él al principio, y era un filósofo, miraba los libros con recelo. Solo para extrapolarlo a nuestra situación que podemos caer en eso en cuanto a la tele.

– Al final el libro y la televisión son solo medios, lo que está de fondo es la relación profesor y estudiante. Hay que poner los medios que a ellos les gustan... buscar la relación. Hay que ver cómo yo hablo el lenguaje de los jóvenes, cómo me relaciono con ellos

– Me gustó el vídeo porque muestra maneras prácticas de usar la televisión. Hay que arriesgarse a utilizar los medios, y en cuanto a eso de "televisión versus libro", yo pienso que el versus se debería quitar.

– Yo cuando comenzó todo esto de la reforma educativa para el lenguaje y literatura de tercer ciclo, casi no había bibliografía... hay un tema en noveno grado que es poesía y realidad y yo no hallaba material. Y había una canción que sonaba y las cipotas la cantaban, que era "La calle de las sirenas", lo que tenían que hacer era clasificarla como real o irreal; las sirenas donde están, la calle... Entonces despedazaron aquella canción, vinieron y comprendieron qué era lo real y qué era la fantasía, pero sí la disfrutamos esa experiencia que hicimos con las cipotas. Otra cosa son las noticias que trae el periódico, preguntarles ustedes qué final le darían a esta noticia o a este editorial... o tal vez con las cosas de las revistas. Que saquen palabras agudas, o graves o el verbo. Que buscaran en un artículo los verbos... porque no podemos obviarlos... nosotros somos los que tenemos que crear maneras de cómo aprovechar esos recursos.

– Otra cosa es que tenemos que usar programas que ellos ven, sus intereses. Cuando usamos la televisión en la escuela, ¿qué hacemos? buscar un vídeo educativo. Hay que hacer eso pero con lo que están viendo... encender la televisión a la hora de las clases y poner canal cuatro, a ver qué hay y sobre eso trabajar.

– Solo para terminar, en el caso de los jóvenes, en el fondo, el objetivo es enseñarles a pensar, a que sean críticos, a que razonen. Ahora si ellos hacen las cosas, siguen en lo mismo, a pesar... ya es cuestión de ellos. Y entonces una manera es desmontar los mecanismos que utilizan los medios, pero eso solo se puede desmontar si uno está con ellos, decirles miren esto, vean esto, escuchen sin música, vean, entonces ellos van notando que es una especie de manipulación, que

en el fondo eso es, que les van haciendo a ellos, para que tengan determinadas conductas. Y ya cuando ellos saben eso lo ven con ojos críticos, no actúan tan mecánicamente ni creen ciegamente lo que les dice la tele entonces ya empiezan como cuidado, verdad, no todo lo que dice es verdad.

La modalidad del taller de futuro permitió no sólo poner en común experiencias, sino demostrar que las personas se vuelven expertas en aquellos temas que les interesan y son capaces de identificar muy claramente los problemas que es necesario resolver.

En el caso de los profesores, se vuelve evidente que son unos interlocutores fundamentales para entender las influencias positivas y negativas y los caminos de encuentro de los distintos lenguajes-cultura. Como mencioné al presentar la transcripción de la discusión, cuatro estrategias se encuentran en el discurso colectivo: una relacionada directamente con la televisión, otra con la lectura, y dos más que se ocupan de una reflexión más bien general involucrando ambos lenguajes, e incluso dando paso a la reflexión de la necesidad de dominar todos los lenguajes-cultura.

VI.2.1 Primera propuesta: “aprender a ver televisión”

Esta es la primera propuesta que elaboran los maestros durante la discusión del taller de futuro. La afirmación lleva implícito el reconocimiento de que los profesores, actualmente, no saben ver televisión; no están valorando este lenguaje como deberían, ni han desarrollado las habilidades necesarias para sacarle todo el provecho que lo audiovisual posibilita.

Este aprender a ver la televisión implica, por un lado, eliminar los prejuicios que sobre ella se tienen, razonamiento al que los maestros llegan recordando cómo en tiempos de los griegos los libros, la palabra escrita, era vista con desconfianza y de alguna forma esto mismo sucede hoy día con la televisión, de la cual siempre se desconfía pues sus conocimientos no solo pueden contener errores serios en cuanto a planteamientos formales, sino además, están siempre sujetos a la lógica del consumo. Una vez que se eliminan los prejuicios se puede examinar y trabajar con cada uno de los distintos formatos que la televisión nos presenta –ya en este momento del discurso, los maestros diferenciaron varios de estos formatos, distinción que en ningún momento apareció en sus discursos

individuales; y comentaron cómo se puede aprender desde ellos: anuncios comerciales, telenovelas—.

Otro elemento de interés es cómo en este prejuicio que condena, los docentes no están dando cuenta de un lenguaje que es capaz de “dar a los jóvenes lo que los maestros no dan” y posibilitarles el nombrarse; por eso, dirán, es fundamental trabajar directamente con los programas de televisión que los jóvenes ven; trabajar directamente con un canal y un programa que los muchachos ven, y no conformarse con utilizar vídeos educativos y pensar que ya se está innovando y posibilitando un lenguaje-cultura que, en sus matrices, está configurado por lógicas de consumo y diversión. Para que la escuela sea capaz de decir algo nuevo es necesario asumir las ritualidades desde las cuales los alumnos crean significaciones.

Sin saberlo, los maestros se apoyan aquí en toda una larga corriente de *educación para la recepción*, y en particular de educación para la televisión, que ha sido fundamental en muchas partes del mundo⁴.

VI.2.2 Segunda propuesta: “agarrarle el gusto a la lectura”

Si uno de los problemas identificados por los maestros fue justamente el que el libro, el lenguaje escrito, no estaba integrado realmente a la educación, el discutir estrategias, metodologías posibles para corregir este problema, fue un momento central.

Lo primero es que para poder responder a este problema el discurso de los maestros partió de la propia experiencia. ¿Cómo fue que ellos encontraron el gusto por la lectura? Compartieron sus propios aprendizajes, sus particulares mediaciones institucionales. En cada intervención recordaban, y asentían ante los recuerdos de los otros. Aquí es muy importante, además, entender al estudiante en los hábitos que la familia ha fomentado en relación con la lectura o con la televisión.

Dos experiencias concretas fueron compartidas. La primera fue el proyecto que promovió una escuela en el cual se consiguieron muchos libros y se dio un tiempo antes del inicio de clases para que los estudiantes leyeran, hojearan, vieran los libros. Lo importante

⁴ Los trabajos realizados por investigadores como Guillermo Orozco Gómez (1998) y Sergio Inestrosa (1998) son ejemplos recientes de la aplicación de estas teorías sobre la televisión comercial aplicada en las aulas escolares.

de este compartir fue el énfasis que los docentes hicieron en que hay que trabajar a partir de estrategias, atacar los problemas aprendiendo casi del mercado y su lógica, hay que delimitar el problema, poner metas, invertir para poder obtener resultados. La segunda experiencia fue recogida por la revista *Selecciones de Readers Digest*, y es la de una directora que hizo un trato con los estudiantes: justo antes de su jubilación, se iba a pintar el pelo de verde si ellos eran capaces de leer cierta cantidad de libros antes de cierto tiempo. El entusiasmo de niños y jóvenes fue muchísimo, y no solo lograron la meta propuesta por la directora, sino que la superaron.

Lo importante aquí es el rescate de ciertos códigos simbólicos que los estudiantes manejan. Este rescate pasa por procesos culturales que tienen que ver con los medios masivos. Pintarse el pelo de verde, organizar un baile como a ellos les gusta, tocar con ellos una guitarra eléctrica; retarlos a que hagan a los maestros asumir sus códigos juveniles en la medida en que ellos se acercan a el lenguaje hegemónico de la escuela; discutir desde sus propias formas de comunicación hace por un lado que las nuevas generaciones acorten la sensación de distancia y lejanía inconmensurable con los adultos que les enseñan.

VI.2.3 Tercera propuesta: “entrar con la de ellos y salir con la de uno”

Los docentes se pronunciaron a favor de un equilibrio. Ni gana el lenguaje escrito, ni el lenguaje oral. La zona de contacto queda establecida. No se trata de pensar en ganadores y perdedores, todos los lenguajes saldrán modificados en este intercambio.

De nuevo sin hacerlo explícito retoman la propuesta de Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez de *La mediación pedagógica* (1991), y dan cuenta de la necesidad de tender un puente entre lo que el estudiante sabe y aquello que se quiere hacer que comprenda. La televisión favorece el mínimo esfuerzo sostienen los maestros, y en esto no terminan de separarse de su concepción más bien ilustrada, sin embargo, al mismo tiempo se dan cuenta de que la televisión no es importante para el joven únicamente porque resulta más fácil, sino también porque la estructura de su lenguaje está anclada en una matriz cultural de lo cotidiano. La televisión, dirán, no es ni buena ni mala al final, el problema son los intereses que están detrás. Es esta una afirmación en la que al final los maestros hacen explícita la conciencia del origen y de los intereses que están a la base de la

producción televisiva actual, pero en la que rescatan las posibilidades que brindan los formatos y los lenguajes.

Hay que recuperar lo bueno que hay, tanto en la televisión como en el libro. Examinarlo junto con los estudiantes y redirigir los intereses. Con cuidado, pues se reconoce que la televisión puede tener elementos y propuestas negativas, completamente ligadas al consumismo, pero, en la medida en que se le enseña al estudiante a mirar con otros ojos, a entender estas lógicas, se posibilita un grado mayor de criticidad.

VI.2.4 Cuarta propuesta: “el caso de los monstruos o buscar estrategias por lenguajes y edad”

El compartir de la experiencia de dibujar los monstruos y lograr un resultado importante en el control de la disciplina y una motivación especial en los estudiantes lleva a los docentes a dos reflexiones. La importancia de adaptar las estrategias metodológicas a la edad de cada grupo, de tal manera que se haga una conexión con el estudiante y se le motive sin pasar por la violencia del regaño y la amenaza. Los castigos y la coerción son justamente los resultados de la pérdida de legitimidad que experimenta el maestro al enfrentarse a distintas habilidades recién adquiridas por los alumnos; al no saber cómo ejercer de nuevo el control y la disciplina necesarias, el maestro endurece la disciplina. En la discusión, los profesores se vuelven conscientes de la importancia de utilizar otros medios que no sean el libro de texto, para lograr que los muchachos asimilen los contenidos que el Ministerio de Educación exige.

Los maestros comparten dinámicas y metodologías que ellos mismos han practicado en sus aulas, utilizando canciones que están de moda entre los jóvenes, noticias y editoriales de periódicos, dibujos conocidos, mensajes publicitarios, fotografías y reportajes de revistas y otros medios mucho más llamativos que el tradicional libro de texto. Un cambio de estímulo siempre es positivo y de nuevo, los maestros demuestran a sus alumnos su disponibilidad para un diálogo desde los lenguajes que ellos utilizan en la vida cotidiana y a través de los cuales se nombran.

Hay una consideración que no se puede dejar de lado al evaluar estas propuestas de los docentes y es la mediación de la *institucionalidad* siempre presente y que no puede ser relegada. Ya en las entrevistas a profundidad, el docente 10 se quejaba, en diversos momentos, por el número de estudiantes que el Ministerio de Educación y las escuelas asignan a cada maestro; también varios docentes se pronuncia por la falta de recursos y muchos más por el hecho de que las preocupaciones fundamentales de esta entidad estatal tienen mucho más que ver con un afán político de protagonismo, que con una verdadera preocupación por la formación de los docentes y la educación de las nuevas generaciones (Joaquín Samayoa, comunicación personal, 17 de diciembre de 2001). Sin embargo, ya mencioné cómo la cotidianidad es importante desde la *socialidad*, cómo en este espacio cotidiano hay unas negociaciones de poder por las que lo institucional no llega a tener tanto control. Este elemento es importante recalcarlo, los maestros pueden buscar espacios nuevos, aunque a veces este proceso requiere de estrategias a largo plazo y de compromisos éticos individuales bien contruidos.

La otra consideración en relación con la institucionalidad es cómo determinados espacios y actores de unas “institucionalidades-otras” como universidades o gente de los mismos medios de comunicación pueden ser utilizados para la reflexión y el compartir de experiencias que generen nuevas estrategias metodológicas. Las escuelas tiene momentos fuera del currículo formal, escuelas de padres, trabajo con los jóvenes, que también puede ser aprovechado, en la medida que en el currículo del centro es difícil introducir temáticas nuevas de manera explícita. Otra posibilidad es incorporar la reflexión sobre los lenguajes, como un eje transversal que pueda ser abordado desde planteamientos diversos.

VI.3. Consideraciones finales

Quiero decirte por qué me gustó mucho regalarte la televisión. Siempre me ha fascinado el cine, el arte, la fotografía, las imágenes creadas por el ser humano. Vi televisión por primera vez en mi vida a los catorce años, en un viaje a Italia con mi tía. Pero sólo de adulta se convirtió en parte de mi vida cotidiana. Y con los años se ha vuelto tan natural que se nos olvida cómo era vivir sin ella. Yo no tenía sino libros para explorar el mundo desde mi casa, un mundo muy cerrado y limitado si no hubiera sido por las dimensiones de la letra impresa. Ahora ya los libros no cumplen el mismo papel que antes, ni son tan centrales, tan irremplazables. Son más fluidos y menos sagrados. Tal vez ahora la televisión cumple muchas de las funciones que cumplió para mí la literatura. Se dice que es un simulacro, algo que parece ser, un artificio. Sí, es una representación, una forma de aproximarnos a la realidad, sin que podamos saber bien cuál es la realidad. Pero me parece que entenderla es entender nuestra época. Y me gusta pensar que muchos otros la ven también, y que nos conecta aún sin saberlo con otras personas quién sabe dónde, y que comparten lo mismo.

Monserrat Ordóñez

El texto de Monserrat Ordóñez es profundamente ilustrativo de la temática a la que he tratado de acercarme, ya no sólo desde la constatación teórica de una ruptura académica, sino desde un discurso muy concreto, enraizado en los maestros de escuela de El Salvador.

Lo que coloqué al inicio de este estudio es una ruptura fundamental. En este tiempo de desencuentros nos enfrentamos, entre otras muchas, a *la pérdida del aura* (Benjamin, 1982), de muchas de las auras que la modernidad nos había vendido como dogmas, como espacios sagrados que había que respetar. Ya dijo Italo Calvino (2001), el milenio recién pasado fue el milenio del libro. El lenguaje escrito mantuvo su larga hegemonía desde mucho antes de la invención de la imprenta y fue el lugar y el tiempo de la sabiduría. Pero entonces como ahora, nuevas sabidurías clandestinas y prohibidas, pero no por ello menos fundamentales para la vida, transitan por las oralidades, y ahora por visualidades y tecnicidades nuevas. La primacía de lo escrito para *decir* abre el paso a formas nuevas de educar, de nombrar y nombrarse.

Esta apertura de paso a una transformación fundamental en la estructura del conocer (el cómo) y en el sentido del conocer (el para qué), es decir, cómo el conocimiento se inserta en el sentido de la vida social. Se da paso a una nueva figura de razón que tiene que ver con un proceso de abstracción que pasa por el alfabeto, pero que tiene un proceso de abstracción previo que es el del algoritmo desde el cual la imagen se produce en la interfaz de la computadora y es “arrancada por completo del ámbito sensorio motriz para pasar al ámbito sensorio simbólico” (Jesús Martín Barbero, comunicación personal, 13 de septiembre de 2001).

Y en este tiempo nuestro tan lleno de velocidades vertiginosas, en esta América Latina nuestra con desarrollos tan frágiles y tan marginales, en este pequeño El Salvador del nuevo siglo con la postguerra a las espaldas, y la sensación de impotencia y soledad omnipresente para las utopías, los adolescentes están encontrando formas nuevas de divertirse, formas vicarias de estar juntos frente a la soledad. La televisión conecta y cuenta los distintos modos de conducta, Internet se convierte en la puerta hacia un mundo sin censuras, donde la información que existe es vasta y extensa y la ética con la que se asuma esta información –o en algunos casos (de)formación– depende de una opción personal.

Con Martín Barbero (1998a) es posible afirmar que la importancia de pensar los medios de comunicación, como la televisión, la radio, Internet desde los procesos culturales implica, por un lado, en el término de las mediaciones, lo que la audiencia hace cuando al entrar en una interacción casi mediática se apropia de este mensaje a partir de sus particulares matrices culturales; y por el otro, entender que si los discursos de los medios llegan de forma tan fuerte a las personas, es porque estos mensajes están estructurados desde una gramática de lo cotidiano. Hay que asumir lo que estas nuevas formas de comunicación tienen de densidad cultural, más allá de que los puros contenidos de los medios sean frívolos, porque esto también es una verdad que no se puede negar, pero la televisión es “otra cosa” (Martín Barbero, comunicación personal, 7 de octubre de 2001), y la relación de la gente con la televisión está más allá de que los contenidos sean de cierta forma; podemos decir entonces que McLuhan tenía mucha razón, porque es el medio el fundamental, pero es en cuanto mediador de otras sensibilidades, de otras percepciones. Es así como se puede entender por qué incorporar los medios a las estructuras educativas institucionales puede propiciar una profundización en elementos de identidad; el joven, desde estos lenguajes cultura del *time-in*, es capaz de decirse y evaluar su proyecto de vida. Es capaz de mostrar a los maestros las situaciones que vive de una manera menos estresante.

Una experiencia muy ilustrativa de este punto se dio en Colombia, en una investigación entre la Universidad del Valle, con apoyo financiero del Ministerio de Comunicación en Colombia. Fue una investigación sobre televisión y la relación con los niños, las maneras cómo los niños se apropian del mensaje. Se estudió las imágenes que el niño tiene de la familia, del barrio, de la ciudad, del país y del mundo. Se partió del supuesto de que los niños funcionan más con imágenes que con argumentos, están en un estadio en el cual las imágenes son claras, no las imágenes en el sentido pictórico fotográfico sino el mundo con imágenes. Y se descubrieron elementos importantes sobre cómo inciden unos medios, cómo esas imágenes tienen que ver con los medios, especialmente con la televisión. Aparecían ahí otros lenguajes ubicados. Algo que rescato para ilustrar mis afirmaciones es el descubrimiento de que si al niño se le preguntaba por su familia en el discurso informativo, el niño hablaba de su padre, de su madre y de su casa. Pero si al niño se le decía, “hagamos un noticiero de televisión, vamos a escenificar un

noticiero, ustedes leen las noticias”, entonces preparaban y hacían el noticiero. Ahí salían problemas de abuso, de violencia intrafamiliar que no salía cuando se preguntaba por la familia. Los niños saben que de la familia hay un discurso oficial, y desde pequeños asumen formas de discurso que condicionan lo que se puede hablar con ese discurso.

La postura ilustrada, en muchos momentos, ha llamado a desprenderse de las tradiciones, a condenar estos espacios mito-mágicos que se mantienen y perduran incluso transitando de un lenguaje-cultura hacia otro; pero, a partir de estas reflexiones, estas son un espacio fundamental. El sociólogo Anthony Giddens afirma que “no debemos aceptar la idea ilustrada de que el mundo debería librarse de todas las tradiciones. Estas son necesarias y perdurarán siempre, porque dan continuidad y forma a la vida” (Gidenns, 2000, 12).

Para poder nombrarse es, pues, necesario trascender más allá de este paradigma y de los dogmas y certezas que desde esta visión se nos transmitía. En un *TiempoEspacio transfronterizo* (Baudrillard, 1991) surge la pregunta de qué tipo de certidumbres son las que la escuela debe transmitir a los jóvenes, o más aún, ¿por qué se ha asumido que la escuela debe generar certidumbres y certezas? La reflexión que he seguido me lleva a afirmar que la escuela no *tiene que* proporcionar dogmas, certezas rígidas, pero si opta por el humanismo (Savater, 2001) como posibilidad liberadora, tiene que ser capaz de acompañar a los sujetos en el descubrimiento de su capacidad/posibilidad/habilidad de hacer(se) preguntas. En este sentido, la reflexión se centra más bien en qué tipo de certezas-certidumbres *móviles* habría que hacer que emerjan en el sujeto para que no amarren y vuelvan rígida una perspectiva, pero sean capaces de acompañar la construcción de sentido, con un total respeto a la libertad de las nuevas generaciones.

La educación parte de la comunicación y esta es “un tipo diferenciado de actividad social que implica la producción, transmisión y recepción de formas simbólicas y que compromete la materialización de recursos de varios tipos” (Thompson, 1998a, 28) A la base de la comunicación está la necesidad de propiciar espacios no solo de transmisión o de recepción, sino también de producción, pues finalmente la comunicación es también política, “no puede definirse mediante la identidad de un contenido transmitido ni por el sistema del medio de transmisión, sino que depende del *uso* que se hace de uno y otro” (de

Certeau, 1995, 141). El maestro debe volverse productor desde los distintos lenguajes-cultura y compartir con los alumnos sus propias creaciones. Desde esta producción, el docente debe permitir a los estudiantes volverse también ellos productores de sus propios textos.

Esta posibilidad de comunicación real solo es posible a partir del establecimiento de un diálogo sincero con las nuevas generaciones, con aquellas que “están más comprometidas con el futuro” (Mead, 2002, 122). La educación actual debe pasar por este constante y mutuo intercambio, la base más humana del constructivismo. A partir de la categorización que Delors hace de los cuatro pilares de la educación, el saber-saber, el saber-hacer, el saber-vivir y el saber-ser, podemos ubicar a la comunicación en relación con el saber-ser. Con la posibilidad de nombrar y de ser nombrado, en este sentido de poder aumentar las diferencias y disminuir, al mismo tiempo, las desigualdades.

El maestro tiene que aprender a utilizar los distintos lenguajes y aprender a mirar. Más allá del origen etimológico de ver, de *videre*, percibir con los ojos mediante la acción de la luz, se encuentra el mirar, de *mirari*, admirar, asombrarse, fijar la vista en algo con atención. Este mirar los medios y relacionarse con los lenguajes-cultura desde otras lógicas pasa por entender que ninguna *interacción casi mediática* termina con la explosión al medio y su mensaje, más bien es ahí donde se inicia una larga cadena de complicidades y negociaciones que encuentra en la “comunidad interpretativa” (Orozco, 1999, 81) un espacio fundamental de intercambio y comunicación.

Se ha roto, pues, un consenso y una hegemonía fundamental. Lo que se busca a partir de este estudio es apuntar los caminos para llegar a un nuevo consenso. Y este tiene que ser construido desde la asunción por parte de los maestros de un papel más modesto, pero a la vez mucho más necesario hoy día. Si la relación entre los lenguajes-cultura y la realidad, entre la escuela y la vida cotidiana se re-crea desde nuevas asimetrías, volverá a romperse. No es posible nombrar de la misma forma los distintos actores, ni las distintas vivencias. Armar una pedagogía comunicativa, habilitarse como maestro multilingüe implica respetar la forma de pensar y de sentir, las matrices culturales desde las cuales se comunica. Esto de nuevo nos conecta con los lenguajes. Al final, detrás de los lenguajes habrá siempre personas que buscan que se les reconozca, y esto es fundamental.

No hay una solución única. Si se piensa al maestro como un *shifter* y la escuela como una *zona de contacto* se asumen múltiples senderos a partir de cada situación. No hay líderes, ni recetas consumadas, el docente se volverá un mediador simbólico. Lo que existe es la necesidad de permitir la expresión para decir la identidad, esta relación, dirá Martín Barbero

“entre expresividad y reconocimiento de la identidad se hace preciosamente visible en la polisemia castellana del verbo contar cuando nos referimos a los derechos de las culturas, tanto de las minorías como de los pueblos, pues para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta es indispensable que la diversidad de identidades pueda ser contada, narrada. La relación de la narración con la identidad es constitutiva: *no hay identidad cultural que no sea contada*. Ahí apunta la nueva comprensión de la identidad como una construcción que se relata. Y lo hace en cada uno de los idiomas y al mismo tiempo en el lenguaje multimedial en el que hoy se juega el movimiento de las traducciones –de lo oral a lo escrito, a lo audiovisual, a lo informático– y en ese otro aún más complejo y ambiguo: el de las apropiaciones y los mestizajes. En su sentido más denso y desafiante la idea de multiculturalidad apunta ahí: a la configuración de sociedades en las que las dinámicas de la economía y la cultura-mundo movilizan no sólo la heterogeneidad de los grupos y su readecuación a las presiones de lo global sino la coexistencia, en una misma sociedad, de códigos y narrativas muy diversas” (Martín Barbero, 2001, 32).

Cuando hablamos de comunicación estamos hablando de relaciones humanas, y cuando hablamos de relaciones humanas hablamos siempre del otro y de la necesidad de respeto. La comunicación es producción social de sentidos. Tenemos que ir de los medios a las prácticas. Ahí están los lenguajes, con los sujetos concretos en sus vidas cotidianas, más allá de la razón institucional.

La comprensión y la apertura a los distintos lenguajes-culturas, tanto el hegemónico lenguaje escrito, como los mitificados y condenados lenguajes audiovisual e hipermedia, son las matrices culturales capaces de proporcionar al individuo las herramientas que

necesita para tender puentes que disminuyan el abismo entre la escuela y la vida cotidiana, puentes capaces de difuminar las fronteras. Vieja es la tendencia del ser humano a categorizar y, entonces, fragmentar. Estas reflexiones son un punto de atención en la importancia que los lenguajes adquieren para la conformación de un verdadero humanismo que pase por la aceptación del *otro*. Tenemos que ser capaces de crear y posibilitar la emergencia en los otros de habilidades para transitar, para que los individuos no se dispersen.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G. (1998) *Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador*. San Salvador: FEPADE.

Alfaro, J. y Plantón, Y. (1999). *Preferencias y hábitos televisivos de niños y niñas escolares en San Salvador*. En *Investigación sobre los medios de comunicación en El Salvador*. San Salvador: UNESCO-EMH-UTEC-UES-UCA.

Alfaro, R. (1999). Comunicación y educación: una alianza estratégica de los nuevos tiempos. *Signo y Pensamiento*. 18 (34), 9-18.

Arrién, J. y otros (1996) *Calidad de la educación en el Istmo Centroamericano*. San José: UNESCO.

Banco Mundial (2000). *Informe The World Bank Group, 2000*.

Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.

Barillas, J. y otros (1997). *¿Tú aprendes? ¿Yo enseño? Discurso y realidad en las escuelas salvadoreñas. Estudio Nacional sobre Prácticas Educativas en las Escuelas de Educación Básica del Sector Público*. San Salvador: FEPADE-Ministerio de Educación-AID-HIID

Barthes, R. (1999). *Mitologías*. (12ª ed.). México D.F.: Siglo XXI.

Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

Benjamin, W. (1982). *Discursos interrumpidos I. La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Madrid: Taurus.

Benveniste, E. (1995) *Problemas de lingüística general I*. (18ª Ed.) México D.F.: Siglo XXI.

Betto, F. *Jóvenes ármense unos a otros*. ALAI-AMLATINA. 25 de septiembre de 2002 Sao Paulo. Disponible en: <http://alainet.org>

Bourdieu, P. (1997a) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997b) *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Braudel, F. (1983). *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Madrid: Tecnos.

Callejo, J. (2001). *Investigar las audiencias. Un análisis cualitativo*. Barcelona: Paidós

Calvino, I. (2001). *Seis propuestas para el próximo milenio*. 3ª ed. Madrid: Siruela

Cassany, D. y otros (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (3 vols.) México D.F.: Siglo XXI.

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janes.

Centro de Opinión Pública de la Universidad Francisco Gavidia. *Encuesta a jóvenes*. En La Prensa Gráfica, viernes 8 de noviembre, 2002, p. 24.

Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

Certeau, M. de (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México D.F.: ITESO/Universidad Iberoamericana.

Cham, G. (2002). *Consideraciones generales en torno al concepto de discurso*. Guadalajara: mimeo.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.

Clave, diccionario de uso del español actual. (1999) (3ª ed.) Madrid: SM.

Comisión Nacional de Educación Ciencia y Desarrollo (1995). Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador. *Estudios Centroamericanos, ECA*, 561-562, págs. 747-782.

Conectándonos al Futuro de El Salvador. (1999) "*Estrategia para la Creación de una Sociedad de Aprendizaje*". Disponible en <http://www.conectando.org.sv/Estrategia/>

Deewes, A. y otros (1995). Educación básica y parvularia.

En *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI*. San Salvador: UCA editores.

Delors, J. y otros (1995). *La educación encierra un tesoro*. Disponible en <http://www.unesco.org>

Eco, H. (1988). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.

Fernández, A. y Carrasco, Á. (2000) *La educación y su reforma. El Salvador, 1989-1998*. San Salvador: FEPADE-Ministerio de Educación.

Foucault, M. (2001). *Las palabras y las cosas*. (31ª ed.) México D.F.: Siglo XXI.

Fuentes, R. (2000). *Educación y telemática*. Buenos Aires: Norma.

Fuenzalida, V. (1999). Televisión. Géneros televisivos y cultura del protagonismo. En Guillermo Sunkel (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. (págs. 339-370) Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 1 (3), 151-183.

García Canclini, N. (1999): “De cómo Clifford Geertz y Pierre Bourdieu llegaron al exilio” en Rossana Reguillo y Raúl Fuentes (Coords): *Pensar las ciencias sociales hoy. Reflexiones desde la cultura*. Guadalajara: ITESO.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México D.F.: Gedisa.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

González, L. (1998). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En Rebeca Mejía Arauz y Sergio Antonio Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara: ITESO.

Grossberg, L. (1993). Cultural Studies and/in New Worlds. *Critical Studies in Mass Communication*. 10 (1), 1-22.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Guevara, M. y otros. (2000). *Los Consejos Directivos Escolares: una estrategia de administración escolar, local, participativa*. San Salvador: FEPADE.

Guzmán, J. (1994). *Las escuelas populares de Chalatenango. Un aporte para el desarrollo de la educación en las zonas rurales de El Salvador*. Chalatenango: ED-UCA-CCR-PRODERE.

Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Heidegger, M. (1997). *Construir. Habitar. Pensar*. Córdoba: Alción.

Ibáñez, J. (1994) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. España: Siglo XXI.

Inestrosa, S. (1998) *El uso didáctico de los programas de televisión comercial en el salón de clases. Taller para profesores de educación primaria*. México D.F.: Centro Francisco Javier/Universidad Iberoamericana

IUDOP. (2001a) *Evaluación del segundo año de gobierno de Francisco Flores*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

IUDOP (2001b). *Sondeo de evaluación del año 2001*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

Jensen, K. (2002). *Modelos comunicantes: la importancia de los modelos para la investigación sobre los mundos de la Internet*. Traducción del inglés de Raúl Fuentes Navarro. Mimeo.

Jensen, K. (1995) *The social semiotics of mass communication*. London: Sage.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Keltner, J. (1987). *Mediation, towards and civilized system of dispute resolution*. USA: CA.

Kubey, R. y Csikszentmihalyi, M. (2002) *Television addiction is no mere metaphor*. Disponible en: <http://www.sciam.com/2002/0202issue/kubey.html>

Lara, C. (1999). *La formación de valores sobre la identidad cultural en el tercer ciclo de tres escuelas públicas y tres privadas de la zona central de El Salvador*. San Salvador: FEPADE.

Laverde, M. y Reguillo, R. (1998). *Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero*. Bogotá: Universidad Central-DIUC-Siglo del Hombre.

López, H. (1998) La metodología de la encuesta.

En Jesús Galindo Cáceres (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 33-73) México: CNA/Addison Wesley Longman.

Lungo, M. (2000) *La expansión del área metropolitana de San Salvador. Problemas y potencialidades*, Mimeo. San Salvador.

Marroquín, A. (2000). *Apreciación sociológica de la independencia salvadoreña*. (2ª ed.). San Salvador: CONCULTURA.

Martín Barbero, J. (2001). Deconstrucción de la crítica: nuevos itinerarios de la investigación.

En María Immacolata Vasallo de Lopes y Raúl Fuentes Navarro (comps.) *Comunicación, campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas*. (pp. 15-42). Guadalajara: ITESO, UAG, UDC, UDG.

Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

Martín Barbero, J. (2000). Ensanchando territorios en comunicación/educación.

En Carlos Eduardo Valderrama H. (ed.) *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 101-113). Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.

Martín Barbero, J. (1998a) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. (5ª ed.) Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martín Barbero, J. (1998b) *Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar*. Mimeo, Bogotá.

Martín Barbero, J. y Rey, G. (1999) *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.

Mattelart, A. (1996). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México D.F.: Siglo XXI.

Martín Serrano, M. (1989). La producción de la comunicación social.

En *Cuadernos del Coneicc*. N° 2 México D.F.: CONEICC.

McQuail, D. (1983) *Mass communication theory: an introduction*. London: Sage.

Mead, M. (2002) *Cultura y compromiso*. (4ª ed.) Barcelona: Gedisa.

Ministerio de Educación (1990). *Ley General de Educación*. San Salvador.

Ministerio de Educación (1997). *Fundamentos curriculares de la Educación Nacional. Versión Divulgativa*. San Salvador.

Mitcham, C. (1989). Tres formas de ser-con la tecnología.

En *Anthropos. Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 94-95.

Mulhern, F. (2000). *Culture/Metaculture*. London: Routledge.

Nuñez, J. (1996). “De la ciudad al barrio: la constitución de la ciudad centroamericana, la formación de la localidad urbana y la relación entre procesos de recomposición y descomposición social”

En *De la ciudad al barrio: redes y tejidos urbanos en Guatemala, El Salvador y Nicaragua*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Enciclopedia de El Salvador. Tomos I y II. San Salvador: Océano.

Orozco, G. (1991). *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

Orozco, G. (1994). *Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

Orozco, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento. Hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas*, 5.

Orozco, G. (1998). *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión. Guía del maestro de educación básica. Mirando la televisión desde la escuela. Vol. I y La televisión entra al aula. Guía del maestro de educación básica. Mirando la televisión desde la escuela. Vol. II.* México D.F.: Fundación SNTE para la Cultura del maestro mexicano.

Orozco, G. (1999). Televidencia y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia.

En Guillermo Sunkel (coord.) *El consumo cultural en América Latina.* (págs. 68-86) Santafé de Botogá: Convenio Andrés Bello.

Orozco, G. (2000). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa.* Guadalajara: Universidad Nacional de la Plata-Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.

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

Paglia, C. y Postman, N. (1993). La televisión vs. el libro. Conversación entre Camille Pagia y Neil Postman. *Inter-medios.* 8, 16-27.

Pérez, L. (1994). *Educación y sociedad rural en El Salvador. Un análisis de la participación popular en los procesos educativos.* San Salvador: UCA-editores

Pérez Martínez, H. (2000) *En pos del signo. Introducción a la semiótica.* (2ª ed.) Michoacán: Colegio de Michoacán.

Pérez Tornero, J. (comp.). (2000) *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica.* Barcelona: Paidós.

Pleitez, W. y otros. (1998). *Trabajo infanto-juvenil y educación en El Salvador.* San Salvador: UNICEF-ISPM.

Política Nacional de Nacional de Ciencia y Tecnología (2002). Disponible en:
<http://www.conacyt.gob.sv/>

Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del “show business”*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

Pratt, M. L. (1997). *Ojos imperiales. Literatura de viaje y transculturización*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Prieto Castillo, D. y Gutiérrez, F. (1991) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José: Radio Nederland Training Centre/Universidad San Carlos/Universidad Rafael Landívar.

Prieto Castillo, D. (1990) *La fiesta del lenguaje*. Buenos Aires: Paulinas.

Prieto Castillo, D. (1993). *La pasión por el discurso. Cartas a estudiantes de comunicación*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Prieto Castillo, D. (1999). *La televisión en la Escuela 2. El relato televisivo, los formatos televisivos, la televisión y el niño*. Buenos Aires: Lumen.

Probidad. Resumen de noticias del 14 al 20 de octubre de 2001. Disponible en
<http://www.probidad.sv>

Postman, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del “show business”*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Violencia en una sociedad en transición. Ensayos*. San Salvador.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe de Desarrollo Humano, El Salvador, 2001*. Disponible en <http://www.desarrollohumano.org.sv/index1.html>

Quiroz, M. (1993) *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*. Lima: Universidad de Lima.

Ramos, C. (2000). *Marginación, exclusión social y violencia*. En *Violencia en una sociedad en transición. Ensayos*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo. Pág. 7-47.

Reguillo, R. (2000a). Textos fronterizos. La crónica: una escritura a la interperie. *Diálogos de la comunicación*. Disponible en: <http://felafacs.org>

Reguillo, R. (2000b). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Alicia Lindón (coord.). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos-Colegio Mexiquense-CRIM-UNAM. Págs. 77-93

Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación.

En Rebeca Mejía Arauz y Sergio Antonio Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara: ITESO. Págs. 17-38.

Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

Sagástegui, D. (2001). *Internet: herramienta y espacio de lucha zapatista*. Disponible en <http://www.fices.unsl.edu.ar/kairos/k8-d08.htm>

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Savater, F. *¿Educar o domesticar?* El País. España, 5 de abril de 2001.

Schiller, H. (1993). *Cultura, \$. A. La apropiación corporativa de la expresión pública*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. CEIC.

Schutz, A. (1974). *Estudios sobre la teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Simone, R. (2001). *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Thompson, J. B. (1998a). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Thompson, J. B. (1998b). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Torres, W. (2001). *Amarrar la burra de la cola. ¿Qué ciudadanos intentar ser en la globalización? Una perspectiva Local*. (2ª ed.) Neiva: Libros del Olmo.

Umaña, C. (1998). *Los jóvenes en situación de exclusión social. Caracterización de la niñez y adolescencia de 7 a 18 años de El Salvador*. San Salvador: FEPADE.

Valderrama, C. (ed.) (2000) *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.

van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. En *Estudios del discurso*. México D.F: UAM-Xochimilco. 15-41.

Vásquez, S. Y otros (1995). “Administración y descentralización del sector educación” En HIID-UCA-FEPADE. *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI*. San Salvador: UCA Editores.

Vides, R., Rivas, R. y Marroquín, M. (2000). *El aprendizaje de los valores: un desafío de la educación nacional*. San Salvador: FEPADE.

Wallerstein, I. (1991) *Impensar las ciencias sociales*. México D.F: Siglo XXI/CCIICH UNAM.

Wallerstein, I. (2001) *Abrir las ciencias sociales*. (6ª ed.). México D.F.: Siglo XXI/CCIICH UNAM

Wallerstein, I (1997) *Incertidumbre y creatividad*. Disponible en:
<http://www.uca.edu.ni/koinonia/logos/logos051.htm>

Wallerstein, I. (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México D.F: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Zschaebotz, U. (1999) *La situación de las comunidades tugurizadas en el AMSS. Ensayo de caracterización*. Serie Documentos de Estudio N. 29 FUNDASAL: San Salvador.

VII. ANEXOS

I. ENCUESTA SOBRE CONSUMOS CULTURALES

II. PROTOCOLO ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

ANEXO 1

ENCUESTA SOBRE CONSUMOS CULTURALES

Encuesta sobre consumos culturales

Estimada maestra o maestro:

La presente encuesta contiene una serie de preguntas. Busca obtener una visión aproximada del consumo que los docentes de Tercer Ciclo de nuestro país hacen en relación con algunas ofertas culturales que tenemos a mano (medios masivos, cine, libros, etc.). El uso de la información que se obtenga tiene un fin exclusivamente académico. No se pretende, de ninguna manera, evaluar dicho consumo. Muchas gracias de antemano por colaborar y compartirnos su información.

I. Datos generales

Nombre: _____

Institución: _____ Teléfono institución: _____

Encierre en un círculo la categoría en la que se encuentra:

Edad: 16-25 26-35 36-45 46-55 55 +

Sexo: M F

Nivel educativo:

Bachillerato Escuela Normal Universitario ____ profesorado
____ licenciatura
____ diplomado
____ maestría
____ doctorado

Tipo de institución:

Pública Privada ____ católica español Subvencionada ____ católica
____ laica español ____ laica
____ laica bilingüe

Grado(s) a su cargo en este momento: _____

Número de alumnos a su cargo: _____

Años de práctica docente:

1-3 4-6 7-9 10-12 13 o más

II. Sobre prácticas y consumos culturales

Las siguientes preguntas buscan ahondar en las prácticas que usted tiene como usuario de medios de comunicación y consumidor de productos culturales.

1. Lee usted algún periódico: sí no
(Si contestó no, pase a la pregunta 6)

2. Con qué periodicidad lo hace:
Diario 3 veces por semana 1 vez por semana Ocasionalmente

3. Si contestó sí, cuál o cuáles periódicos son los que prefiere:

La Prensa Gráfica: _____
El Diario de Hoy: _____
Diario Latino: _____
Diario El Mundo: _____
Otro (especificar): _____

4. Qué secciones del periódico son de mayor interés para usted (marque solo tres y numérelas en orden de importancia. 1 la más importante, 3 la menos importante de las tres)

Noticias nacionales _____
Noticias internacionales _____
Noticias departamentales _____
Sección de sociales _____
Suplementos dominicales _____
Deportes _____
Reportajes especiales _____
Editoriales _____
Otro (especificar): _____

5. ¿Le parece a usted importante informarse a través de un periódico? ¿Qué ventajas o desventajas encuentra usted de este medio en relación con los otros?

6. Escucha usted la radio: sí no
(Si su respuesta es no, pase a la pregunta 11)

7. Con que periodicidad la escucha:
Diario 3 veces por semana 1 vez por semana Ocasionalmente

8. Qué tipo de programas le gusta escuchar en la radio:

Musicales: _____
Noticieros: _____
Consejos para el hogar: _____
Programas culturales: _____
Programas educativos: _____
Otro (especificar): _____

21. Con qué periodicidad utiliza su computadora:
Diario 3 veces por semana 1 vez por semana Ocasionalmente

22. En promedio cuántas horas al día trabaja en ella:
0-3 4-6 7-9 10 ó más

23. Qué programas son los que más utiliza
procesadores de texto como word, word perfect, wordpad: _____
hojas de cálculo como excel, calculadoras, programas estadísticos: _____
programas para hacer presentaciones como power point: _____
otros (especifique): _____

24. Tiene conocimientos de internet: sí no

25. Si es sí, especifique cuáles
búsqueda de información en la www: _____
correo electrónico: _____
conversaciones instantáneas: _____
chats de discusión: _____

26. Utiliza usted internet: sí no

27. Si es sí, especifique dónde:
casa: _____
trabajo: _____
con familiar: _____
alquiler: _____

28. Con qué periodicidad trabaja usted en internet:
Diario 3 veces por semana 1 vez por semana Ocasionalmente

29. En promedio cuántas horas al día:
0-3 4-6 7-9 10 ó más

30. En qué invierte usted su tiempo libre (Marque las tres actividades que realice con mayor frecuencia y numérelas por orden de preferencia, 1 la más importante, 3 la que menos prefiere)

Visitas a museos _____
Cine _____
Lectura _____
Ejercicio _____
Conciertos (especificar
tipo de música) _____
Otros (especifique) _____

31. Con cuánta frecuencia lee
Diario 3 veces por semana 1 vez por semana Ocasionalmente

32. Encierre en círculo la lectura que realiza con mayor frecuencia:
Académica Lit. Universal Lit. Latinoam. Pasatiempos Otros

III. Sobre posición y habilidades desarrolladas desde los consumos

Califique del 1 al 5 las siguientes afirmaciones de acuerdo a cuánto se identifica y está de acuerdo con ellas. 1 significa totalmente en desacuerdo, 5, totalmente de acuerdo.

1. En la actualidad, el mayor problema es que los jóvenes ya no leen y pasan viendo televisión todo el día, esto hace que pierdan su capacidad de comunicarse.

1 2 3 4 5

2. Lo que hace que los alumnos aprendan mejor es la discusión de los temas, decir opiniones y establecer debates

1 2 3 4 5

3. Hablar en público es algo que disfruto y para lo cual me siento capacitado

1 2 3 4 5

4. Para que una clase esté bien fundamentada no es necesario consultar textos, existen otras maneras de hacerlo

1 2 3 4 5

5. Lo que hace que los alumnos aprendan mejor es la lectura de los temas, el análisis y la síntesis de los textos

1 2 3 4 5

6. La televisión es una mala influencia para los jóvenes, los vuelve más violentos

1 2 3 4 5

7. Las ideas se expresan mejor cuando están por escrito

1 2 3 4 5

8. La computadora es una herramienta fundamental y es indispensable equipar a todas las escuelas del país para que tanto maestros como jóvenes puedan trabajar con ella

1 2 3 4 5

9. El mayor problema de los jóvenes de hoy día es su poca capacidad de expresión, su imposibilidad para estructurar y comunicar sus ideas

1 2 3 4 5

10. Internet es la gran posibilidad de obtener conocimiento que de otra forma no estaría disponible

1 2 3 4 5

11. Es indispensable que todos los maestros tengan internet

1 2 3 4 5

12. Estoy al tanto de los programas de televisión y radio que mis alumnos consumen

1 2 3 4 5

13. Internet es una herramienta peligrosa que debe ser controlada por la gran cantidad de basura, información inútil, y sitios pornográficos que posee

1 2 3 4 5

ANEXO II

PROTOCOLO ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

PROTOCOLO ENTREVISTA

1. PODRÍA DEFINIRME EN POCAS PALABRAS CUÁL ES PARA USTED EL SENTIDO DE LA **ENSEÑANZA**... EL SENTIDO DE SER MAESTRO/A Y ENSEÑAR A SUS ALUMNOS, DE QUÉ MANERA CONSIDERA USTED QUE SE APRENDE... CUÁLES COSAS SON LAS QUE SE APRENDEN Y QUE SE CONSIDERAN CONOCIMIENTOS...

2. CUÉNTEME UN **DÍA EN SU VIDA** (“UN DÍA EN LA VIDA DE FULANO DE TAL”), DIGAMOS DESDE QUE SE LEVANTA, OBVIANDO CUESTIONES MUY PERSONALES QUÉ ES LO QUE HACE A DIARIO, CÓMO ES UN DÍA NORMAL PARA USTED...

3. QUÉ ES LA **COMUNICACIÓN**, CUÁNDO FUNCIONA LA COMUNICACIÓN, CÓMO APRENDE UNO A COMUNICARSE...
HAY GENTE QUE DICE QUE NUESTRO TIEMPO ES LA **ERA DE LA INFORMACIÓN**, QUÉ PIENSA USTED ¿PODRÍAMOS LLAMAR A NUESTRO TIEMPO CON ESE ADJETIVO “DE INFORMACIÓN”? ¿ES LA NUESTRA UNA SOCIEDAD COMUNICADA O INCOMUNICADA? ¿QUÉ PAPEL ESTÁN JUGANDO **LOS MEDIOS** EN ESTO?

4. ¿QUÉ TANTO **UTILIZA USTED CADA MEDIO**?, ¿CUÁL O CUÁLES LE PARECEN MÁS IMPORTANTES PARA SU TRABAJO O EN GENERAL PARA SU VIDA?

5. ¿CONSIDERA QUE LOS **MEDIOS MASIVOS** SE OPONEN A LA **LECTURA** Y A LOS LIBROS? ¿CÓMO MIRA LA SITUACIÓN DE LA LECTURA Y DE LOS LIBROS EN EL PAÍS? ¿QUÉ LIBROS SON LOS QUE MÁS LE GUSTA A USTED LEER? ¿SI LE DIGO LEER O ESCUCHAR MÚSICA CUÁL DE LAS DOS COSAS PREFIERE? ¿CUÁLES SON SUS AUTORES FAVORITOS (O GÉNEROS FAVORITOS O FORMATOS FAVORITOS)? ¿ÚLTIMOS **LIBROS LEÍDOS**? ¿DE QUÉ SE TRATABAN ESTOS LIBROS, QUÉ FUE LO QUE MÁS LE LLAMÓ LA ATENCIÓN DE ESTOS LIBROS?

6. ¿QUÉ SUCEDE CON SUS **ALUMNOS** EN RELACIÓN CON LA **LECTURA**? SI NO LEEN, CUÁLES SON LAS RAZONES QUE VE POR LA CUAL LOS JÓVENES NO LO HACEN... ¿QUÉ ADJETIVO CALIFICATIVO LE PONDRÍA USTED A LOS JÓVENES SALVADOREÑOS HOY DÍA? ¿QUÉ OPINA USTED DE CALIFICAR A LOS JÓVENES (O A LA CULTURA JUVENIL) COMO FRÍVOLOS O COMO VIOLENTOS?
¿QUÉ MEDIOS SON LOS QUE MÁS CONSUMEN SUS ALUMNOS?

7. LE VOY A DAR A LEER UN PEQUEÑO **TEXTO** Y ME GUSTARÍA QUE ME DÉ UNA OPINIÓN SOBRE LO QUE AHÍ SE DISCUTE, SI ESTÁ DE ACUERDO O NO CON LO QUE ESTE AUTOR ESTÁ DICHIENDO.
(TEXTO AL FINAL LA ENTREVISTA)

8. ¿QUÉ PIENSA DE LAS **COMPUTADORAS** COMO ESPACIO PARA TRANSMITIR Y CREAR CONOCIMIENTO?, ¿CREE USTED QUE LA COMPUTADORA PUEDE LLEGAR A REEMPLAZAR AL LIBRO EN UN FUTURO? ¿QUÉ PIENSA DE INTERNET?, (VER QUÉ SABEN ELLOS, SI ES QUE SON CAPACES DE HABLAR EN UN LENGUAJE UN POCO TÉCNICO, VER SI PUEDEN DISTINGUIR POR EJEMPLO DEL INTERNET POR CABLE DEL SERVICIO EN EL TELÉFONO... QUÉ SABEN DE LA FIBRA ÓPTICA, CUÁNTO HAN NAVEGADO EN LA RED, QUÉ SABEN SUS ALUMNOS DE LA FIBRA ÓPTICA)

9. AHORA VAMOS A HACER UNA ÚLTIMA COSA, YO LE VOY A DECIR PALABRAS Y USTED ME DICE LO PRIMERO QUE SE LE VIENE A LA CABEZA, AL ESTILO DEL “**TIRO AL PLATO**” QUE HACEN EN ALGUNAS ENTREVISTAS DE LOS PERIÓDICOS...

- ENSEÑANZA
- TELEVISIÓN
- JUEGO
- ESCUELA
- TELENOVELA
- INTERNET
- REFORMA EDUCATIVA
- LIBRO
- JÓVENES
- CULTURA
- ANTIVALORES
- MINED
- MAESTRO/A

En lo que concierne a la escuela, ésta encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el *régimen de saber* que instituyó la comunicación del texto impreso. Soy de los que piensan que nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al sistema escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario en las relaciones (ministerio de educación-escuela, dirección-maestros, maestro-alumnos) y linealmente secuencial en el aprendizaje (el avance intelectual va siempre paralelo al progreso en la lectura y el desarrollo escolar corresponde a determinadas escalas mentales de la edad).

En la actualidad la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados. Esta diversificación y difusión del saber por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que tiene el sistema educativo. Frente al maestro que sabe muy bien el tema del currículo hoy se sienta un alumnado que por ósmosis con el medio-ambiente de los medios se haya empapado de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan en la sociedad. Saberes que están a veces más actualizados que el libro. La reacción de la escuela es endurecer la disciplina escolar para controlar a estos muchachos cada día más frívolos e irrespetuosos con el sistema sagrado del saber escolar.

Jesús Martín Barbero
Colombia