

**República Bolivariana de Venezuela  
Universidad de Los Andes  
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"  
Departamento de Ciencias Pedagógicas**

**Educación, Comunicación y TIC\*:**  
*Certezas, dudas y reflexiones desde la investigación convivida*

**Raisa Urribarrí  
Trujillo, julio de 2003**

\* Tecnologías de Información y Comunicación

## Resumen

Los textos que componen este trabajo son fruto de siete años de investigación, docencia y extensión acerca del acceso, uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con fines de desarrollo humano y social. En ellos, se apela al recurso epistolar y del relato para, de una manera fresca, tratar de aproximarse a los lectores con los que aspira a dialogar: maestros y maestras –en ejercicio o en formación- que, desde diversos frentes y con distintos propósitos, se ven impelidos a hacer uso de las TIC. Convencida de que es necesario darle un uso *con sentido* a los nuevos desarrollos tecnológicos, y de que ello pasa por la comprensión del papel que juegan los medios en una sociedad cada vez más marcada por lo mediático, la autora concluye con una propuesta de decálogo que pudiera servir de guía a quienes se proponen hacer uso de las TIC en educación.

**Palabras claves:** educación, comunicación, TIC, maestros, internet, pedagogía.

## Abstract

The texts that compose this work are result of several years of research, teaching and extension about the access, use and appropriation of the new technologies of information and communication (ICTs) for human and social development. In them, the author appeals to the epistolary resource and to the story for, in a fresh way, try to approach to the readers with those she aspires to dialogue: teachers -in exercise or in formation - that, from diverse fronts and with different purposes, are impelled to make use of ICTs with educational purposes. Convinced that it is necessary to give a *meaningful use* to the new technological developments, which suppose to understand the role they play in a media society, the author concludes with a proposal of decalogue that could serve as a guide to those who intend to make use of ICTs in education.

**Key words:** education, communication, ICT, teachers, internet, pedagogy.

*Indice general*

	PAG.
i. Epígrafe.....	4
ii. A modo de introducción.....	5
iii. Capítulos.....	10
1. El texto en contexto.....	11
2. Las primeras dudas, las primeras reflexiones.....	28
3. Comunicación y educación: más allá de los medios.....	36
4. Cocinando con las TIC.....	49
5. ¿Técnicas y recursos o comunicación educativa?.....	61
6. Abrir las (J) Aulas: un espacio para transformar-nos.....	73
7. La extensión: un asunto real y virtual.....	87
iv. A modo de conclusión.....	98
v. Epílogo: conversación con un maestro y su obra.....	104
vi. Bibliografía general.....	113
vii. Anexo: Caminantes...Textos del Taller Abrir las (J) Aulas.....	121

*...y a las preguntas que me hizo sobre la metodología que pensaba seguir, le contesté que no conocía otra que la de llevar siempre las manos por delante para no tropezar, confiar en la intuición y estar bien atenta a la ruta y al viento que soplase. Sí, dijo él, como dejándome por imposible- a ti siempre te ha gustado más sortear los escollos manejando la vela de foque que desplegar la mayor o la cangreja.*

**Carmen Martín Gaité**

## ii.

## *A modo de introducción*

Al investigar desde la práctica inevitablemente surgen preguntas que ensombrecen las pocas luces que nos iluminan. En este sentido, fueron muchas las preocupaciones y dudas que nos asaltaron al proponernos la redacción de este conjunto de relatos. Entre tantas, una ronda de principio a fin el presente trabajo:

¿Cómo pensar formas alternativas desde los viejos paradigmas?<sup>1</sup>

Con esta interrogante duda –o duda interrogante- nos adentramos en terrenos ignotos tratando de ser como nos sentimos, creemos o queremos ser: sujetos, personas, seres humanos capaces de reinventar una forma de ser –siendo- y de establecer un diálogo fructífero entre acción y reflexión, sin la inútil pretensión de eliminar las incertidumbres; muy por el contrario, disfrutando su aparición en el infinito proceso de conocer y comprender los elementos teóricos enraizados en la práctica.

De aquí se deriva la advertencia que hacemos a quien se asoma a estas páginas: *este texto es producto de una ruta personal de indagación* y ha sido escrito desde la experiencia vivida, pensando en quienes –sin ser especialistas– quieren o sienten la necesidad de aproximarse, a través del relato, a la comprensión de algunos aspectos relacionados con el acceso, el uso y el apropiación de las ya no tan nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), particularmente de *la internet*<sup>2</sup>, en educación.

Con este texto optamos, como alguna vez dijera Alejandro Moreno, por *trans-ducir*, vale decir, por conducir hacia adentro, por abrir

---

<sup>1</sup> Apunta el escritor Rafael Cadenas en su libro *Realidad y Literatura*: “Es fácil observar que la mayoría de las ‘salidas’ están en el mismo ámbito de donde se quiere salir”.

<sup>2</sup> Hablamos de *la internet*, género femenino, cuando nos referimos a la red, al tejido de relaciones humanas que esta soporta o contribuye a crear; al calificarlo como *el internet*, género masculino, aludimos al protocolo de telecomunicaciones TCP-IP, comúnmente conocido como protocolo internet.

posibilidades participativas al lector, llamándolo a una inmersión, a vivenciar más que a entender. ¿Es la autora una investigadora?, ¿es este trabajo fruto de una investigación?, podría preguntarse el lector. Si entendemos al investigador como alguien que busca conocer algo o elaborar conocimiento sobre algo, desde algo, fuera del positivismo todavía vigente en muchos ámbitos, definitivamente sí lo es.

En este sentido, lejos del lenguaje inextricable que caracteriza a cierto tipo de investigaciones que, más que serlo, en algunos casos pretenden mostrarse como profundas, y de la jerga que campea en los predios tecnológicos, al “contar” apelamos a la frescura –y, por qué no, a cierto desparpajo- que caracteriza al lenguaje coloquial, impuesto por el pretexto narrativo del cual hemos echado mano, para tratar de acercarnos a nuestros destinatarios, especialmente a los educadores y educadoras –en ejercicio o en formación- que en medio del temor y la fascinación, se ven impelidos, forzados o seducidos –desde distintos frentes y con diversas motivaciones e intereses- a hacer uso de las tecnologías de información y comunicación.

Sin embargo, el estilo que hemos elegido para redactar estas *“Certezas, dudas y reflexiones...”* –es necesario recalcar- no emana de una fortuita inspiración. Por el contrario, la escogencia de la forma epistolar y del relato surge de la necesidad de construir referentes apropiados a nuestras maneras de investigar, actuar, pensar (y ser) y son producto –al mismo tiempo que la develan- de la exploración de la autora por un área novedosa, que no sólo ha sido objeto de investigación, sino de docencia y de extensión.

Para señalar un punto temporal de inicio –sólo como referencia- el camino que nos condujo a la escritura de esta colección de textos que ahora presentamos comenzó en el año 1996, cuando el desarrollo de la internet estaba en plena expansión en la ULA (sede Mérida), donde había una infraestructura consolidada, mientras que en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel” (NURR), de Trujillo, era apenas el sueño de unos pocos.

Quizás haya sido esta circunstancia –la constatación y el padecimiento de una evidente situación de inequidad- la que determinó nuestra óptica al comenzar a indagar en este campo, a la par de desarrollar acciones para acceder a las innovaciones tecnológicas que se avizoraban lejos de nuestro alcance.

Hoy, luego de siete años, cuando puede decirse que la red académica del NURR podría comenzar a ser una realidad, al menos en lo atinente a

la interconexión, al contrario de lo que podría pensarse, los retos aún no han terminado. Más bien podría decirse que la angustia, por todo lo que falta por hacer y, por qué no decirlo, por la poca disposición que percibimos por parte de quienes dirigen la institución<sup>3</sup> para impulsar cambios y transformaciones en esta área, es cada vez mayor.

Luego del camino recorrido -el cual nos ha llevado a una amplia revisión bibliohemerográfica y a conocer y a analizar diversas experiencias de uso de internet en educación, tanto en Venezuela como en otros países de América Latina y El Caribe-<sup>4</sup> podemos decir con propiedad que la infraestructura de telecomunicaciones y el equipamiento (vale decir: los cables, los enchufes y las conexiones) son indispensables, pero no suficientes, pues el cabal aprovechamiento de las TIC en educación depende de la *apropiación de su uso y de su uso apropiado* y ello amerita que el usuario tenga claridad en cuanto a los objetivos que pretende alcanzar con ellas.

Cómo llegamos a esa conclusión -y por qué- es parte substancial de lo que queremos comunicar con este trabajo que, al mostrar el recorrido que hemos hecho y los aprendizajes que hemos tenido a lo largo de varios años, pone en evidencia una ruta signada en un primer término por *el asombro* frente al descubrimiento de lo nuevo, la cual fue posteriormente marcada por *la necesidad de comprender* el sentido de los nuevos inventos; *el desencanto* debido a las tendencias que revela su implantación en nuestra sociedad -marcada por una enorme brecha social- y *la esperanza* de que estas puedan ser usadas a favor de la posible reversión de esta situación de inequidad.

En otras palabras, el conjunto de textos que presentamos es resultado de un proceso investigativo<sup>5</sup> en el que hemos participado como protagonistas y constructores de nuestros propios relatos y de la reflexión de los sentidos que los sustentan, en el cual se hacen evidentes las implicaciones éticas, sociales y políticas de nuestro quehacer humano y profesional.

---

<sup>3</sup> Reposan en nuestro archivo cartas y solicitudes de palabra ante el Consejo Superior del NURR en las cuales, desde 1996, hemos expuesto la urgencia de instrumentar planes de desarrollo en el área. Igualmente, los proyectos presentados, que no han recibido financiamiento.

<sup>4</sup> No se corresponde con los propósitos de este trabajo el análisis pormenorizado de cada una de ellas; ello constituye el objetivo de un proyecto de investigación en desarrollo.

<sup>5</sup> Tres proyectos de investigación aprobados por el CDCHT-ULA:

Uso de la Internet por parte de los Académicos Latinoamericanos.

Telecentros en Venezuela: Diagnóstico y Perspectivas.

Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación.

Creemos necesario aclarar que las experiencias y reflexiones que se recogen cada uno de los capítulos –agrupados en el orden en el que temporalmente fueron surgiendo- reflejan un momento, un interés y una preocupación específicos *de nuestra particular exploración* y no pretenden, de ningún modo, ser exhaustivos, sino marcar, subrayar y tratar de responder, al menos parcialmente, algunas preguntas claves de cada momento investigativo y, por supuesto, generar otras interrogantes.

En este sentido, cada texto está precedido por una breve introducción que intenta situar temporal, epistémica y contextualmente cada trabajo. En consecuencia, es preciso señalar que, aunque fueron reescritos para integrar este compendio, versiones preliminares de los textos primero y quinto aparecieron publicadas como artículos académicos<sup>6</sup>. Se incluyen aquí, el primero, para marcar el punto inicio de la investigación; y, el segundo, para facilitar la comprensión del proceso desarrollado por la autora.

Igualmente queremos subrayar que el cuarto<sup>7</sup> marca una etapa de *ruptura de fuentes* en la cual la autora –como investigadora y activista social- se confrontó a sí misma y a su propio proceso de conocimiento. Creemos conveniente advertir que este texto fue en su momento objetado por el comité de arbitraje de una revista especializada, que lo consideró “muy interesante” desde el punto de vista del contenido, pero inadecuado para una publicación académica, debido a su tono “extrañamente irreverente”. Hoy, aunque revisado y remozado, se confronta con otros lectores con las mismas inquietudes de entonces, a la espera de recibir otras críticas.

El capítulo número seis, por su parte, constituye el prólogo del libro electrónico “Caminantes”, que recoge los relatos de investigación producidos por nuestros estudiantes de la cátedra “Técnicas y Recursos para el Aprendizaje”. Aunque incluimos como anexo el CD-ROM, hemos creído conveniente ofrecer el texto en papel para facilitar su lectura en el contexto de este trabajo y animar a los lectores a recorrer los caminos que se abren en el formato electrónico.

---

<sup>6</sup> Urribarrí, R. (1998). Cómo usan la internet los académicos latinoamericanos. El caso de Red ULA. *Comunicación y Sociedad* 34 (111-128) México: Universidad de Guadalajara.  
Urribarrí, R. (2002). Educación y Tecnologías de Información y Comunicación: Nuevas Prácticas Pedagógicas. *Comunicación* No. 118 (4-11) Caracas: Centro Gumilla.

<sup>7</sup> Cocinando con las TIC.

El resto de los textos -presentados oralmente como ponencias en congresos y/o seminarios, o compartidos en pequeños grupos de trabajo como papeles para la discusión- son inéditos y han sido escritos para dar cuerpo e ilación al conjunto, con excepción de la entrevista al filósofo José Manuel Briceño Guerrero, publicada en el Diario de Los Andes.

Pedimos benevolencia a los lectores por el carácter profundamente autobiográfico de este trabajo, pero, parafraseando a Edgar Morin, no escribo desde una torre que me sustrae a la vida sino en el interior de un torbellino que me implica en mi vida y en la vida.

Igualmente rogamos disculpas por las reflexiones, planteamientos o preocupaciones que redundan a lo largo de los textos. Ello obedece a que, en aras de documentar el proceso como fue vivido, se prefirió dejar los relatos como fueron surgiendo en la realidad, a costa de algunas repeticiones. Tómese en cuenta –además- que el conjunto configura el testimonio casi obsesivo de alguien con un marcado interés por el uso *con sentido* de las nuevas herramientas.

Para finalizar queremos destacar un aspecto clave de este trabajo: el placer que hemos sentido al escribir desde la experiencia *vivida* y *convivida*. Al hacerlo de esta manera creemos interpretar lo dicho por Laurel Richardson,<sup>8</sup> quien afirma que en la investigación cualitativa<sup>9</sup> la forma y el contenido son inseparables, y que para el investigador ubicado en este paradigma la escritura de los hallazgos de su indagación comporta un reto que debe permitirle, no sólo entender mejor el tópico que está tratando, sino a sí mismo.

Al correr el riesgo<sup>10</sup> de ofrecer el texto a otras miradas, y vernos a través de otros ojos, nos sentimos plenamente gratificados.

---

<sup>8</sup> Richardson, L. (1994). Writing: A method of Inquiring. En: Denzin, N. et al. Handbook of Qualitative Evaluation Research. Thousand Oakes, CA: Sage.

<sup>9</sup> Los relatos son resultado de investigaciones de tipo cualitativo, las cuales, al priorizar el conocimiento de los fenómenos –antes que la generalización de resultados– resultan especialmente útiles en los estudios exploratorios, vale decir, en aquellos que abordan problemas (como el del uso de las TIC) que han sido escasamente estudiados. En estas investigaciones se han desplegado diferentes métodos, entre los que destaca el de investigación acción participativa, el cual, con López (1999), preferimos calificar como *convivida*. Para su realización se utilizaron procedimientos hermenéuticos, etnográficos y los correspondientes a la investigación endógena, entendida como aquella en la que el mismo investigador pertenece al grupo que se investiga (Martínez, 1998).

<sup>10</sup> Laurel Richardson ha dicho: Escribo para aprender lo que no sabía antes de decirlo y en ese sentido muestro mi voz, si la suprimo ocurre la homogeneización, pero ¿qué riesgos corro al ponerla en mis textos? Ob.cit. pp. 517 [Traducción propia]

10

.

iii.

*Capítulos*

1.

## *El texto en contexto*

Hemos dicho que este conjunto de relatos es producto del camino recorrido durante varios años de investigación sobre el uso y aprovechamiento de las *ya no tan nuevas* Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), particularmente de la internet, en educación, y sobre su impacto en el desarrollo humano y social.

Este primer texto marca un punto de inicio y en él se pone de manifiesto la necesidad de la autora de contar con algunos datos cuantitativos que le permitan comprender el entorno institucional –y social- donde se inserta la indagación que se inicia.

Visto hoy, a varios años de distancia, revela lo oportuno que resultó esta primera exploración en una época signada por la novedad de los inventos, así como también *la pertinencia que aún conservan sus recomendaciones* en el contexto institucional de la Universidad de Los Andes, en Trujillo.

Trujillo, 1996

Querida Laura:

Gracias por tu última carta. Me parece muy interesante el estudio que te propones y veo que estás tratando de superar la misma encrucijada que me tocó a mí hace unos años. También yo estuve un poco enredada con el primer proyecto de investigación que introduje al CDCHT de la ULA, referido a cómo –y para qué– usaban internet los profesores universitarios. Me sentía desubicada, pues este era un recurso más o menos nuevo y no había muchas referencias, bibliografía, metodologías documentadas...ni aquí ni en el exterior. Todo estaba en plena invención... ¡cómo los mismos inventos!

Imagínate, acababa de terminar la maestría en Ciencias de la Comunicación -mención TIC- adscrita al Instituto de Investigaciones de la Comunicación de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Zulia, pero las cátedras relacionadas con el uso de la internet las administraba el Instituto de Cálculo Aplicado, de la Facultad de Ingeniería. Era una mezcla extraña que generó no pocas dificultades, pero también retos muy interesantes. A mediados de los noventa, algunos autores empezaron a definir este cruce de áreas como campo *sociotécnico* y hoy esto se comprende, pero en aquel entonces no era algo muy aceptado.

Cuando presenté mi anteproyecto, los investigadores de ambos sectores se extrañaron. Los del campo humanístico aún percibían lejos de sus temáticas habituales las cuestiones vinculadas con el uso de las redes telemáticas; y los ingenieros, por su parte, se preguntaban qué hacía una educadora invadiendo un territorio hasta ese momento ocupado por los profesionales del área técnica.

Me tocó hacer frente a un desafío enorme, armada de determinación y perseverancia. Fue preciso realizar una revisión exhaustiva de antecedentes y delimitar muy bien el contexto para justificar el estudio, pero salí adelante. Te copio uno de los artículos que se derivaron de la investigación para que te hagas una idea y te animes a sortear los obstáculos. El mío fue un estudio empírico, de tipo exploratorio, eminentemente descriptivo. Luego crucé otros caminos, pero empecé por ahí, por el diagnóstico de la situación en la universidad. Quizás en principio sea conveniente hacer eso: analizar el entorno más cercano. Cuestión de ubicarse.

## **Cómo usan la Internet los académicos latinoamericanos: El caso de la Universidad de Los Andes**

### **Introducción**

Una de las necesidades que enfrentan las instituciones universitarias interesadas en poner sus sistemas de comunicación mediante computadoras (CMC) al servicio del mejoramiento de la calidad y la productividad académicas es conocer cómo el acceso a ellas y su utilización afecta las labores de sus usuarios; sin embargo, y a pesar de haberse dedicado importantes recursos financieros, técnicos y humanos a su construcción, existen muy pocas investigaciones en ese sentido.

Conocer cómo afectan las redes el desempeño de los académicos nos lleva a plantearnos algunas interrogantes: ¿Cuántos las usan con frecuencia significativa?, ¿Cuál es su perfil?, ¿Qué recursos se utilizan con mayor frecuencia? ¿En función de cuáles actividades académicas?, ¿Cuál es el rol del usuario como participante de un proceso comunicativo?, ¿Qué factores facilitan o dificultan el uso de la red?

Responder estas preguntas obliga a la obtención de datos acerca de quién y cómo usa las redes y supone, en principio, una *aproximación eminentemente cuantitativa y descriptiva al objeto de estudio*.<sup>11</sup>

### **Justificación**

La necesidad de realizar diagnósticos con base en los usuarios

A pesar de que la necesidad de realizar diagnósticos con base en los usuarios ha sido señalada desde hace varios años (Pimienta, 1992), en América Latina y El Caribe los estudios, no sólo sobre usuarios, sino sobre las redes académicas en general son escasos, como lo destacan Carty (1997), quien estudió la red académica CETCOL (de Colombia) e Iturri (1998), quien analizó la implementación de redes digitales en instituciones académicas de salud pública en Brasil.

Específicamente en cuanto a los usuarios, las investigaciones, incluso a escala internacional, son también muy limitadas. Como subrayan Bane y Milheir (1996), es sorprendente lo poco que se ha escrito sobre ellos y

---

<sup>11</sup> Paradigma funcional

la poca investigación disponible sobre los recursos de la red que utilizan con mayor frecuencia.

De los pocos estudios que se conocen, destaca, en EEUU, el de Mc Clure y Lopata (1995), profesores de la *School of Information Studies* de *Syracuse University*, quienes condujeron una investigación a lo largo de 15 meses entre universidades norteamericanas con reconocido liderazgo en el área, con el propósito de construir un modelo para la evaluación de las redes académicas.

Uno de los hallazgos más significativos de este estudio fue, justamente, que muy pocos académicos con responsabilidades de decisión conocen si la nueva infraestructura digital está ayudando a alguien y que ha habido muy poca evaluación sobre quién y para qué se usa esta tecnología, qué tipos de servicios se utilizan, cuánto cuesta el acceso a ellos y cómo este uso afecta las labores de docencia, investigación y otras facetas relacionadas con la vida académica (Mitchell, 1997).

En América Latina destaca un importante antecedente, incluso de data anterior: la investigación efectuada por Chacón y Pingiotti en 1993, destinada a evaluar el impacto del Servicio Automatizado de Información Científica y Tecnológica (SAICYT) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), de Venezuela.

Desde el punto de vista teórico, de este estudio se deriva un modelo de evaluación del impacto de las redes y, como recomendación, los autores sugieren que estas investigaciones sean realizadas en redes claramente definidas en un espacio geográfico o institucional y no en macro redes difusas como SAICYT. (Chacón y Pingiotti, 1993)

A finales de 1996, Luis Germán Rodríguez e Irene Plaz, también con los auspicios del CONICIT, emprendieron un estudio sobre usuarios y no usuarios académicos, concretamente docentes de postgrado, cuyos resultados, a la fecha de concluir nuestra revisión bibliográfica (diciembre de 1998) aún son objeto de análisis y no están disponibles para ser consultados.

#### RedULA: una red académica pionera

En América Latina, uno de los países pioneros en la conexión a Internet fue Venezuela, que en 1981 comenzó el desarrollo de la red SAICYT del CONICIT, con una base tecnológica X.25, que era la vigente en ese entonces.

En 1994, se transformó en la Red Académica de Centros de Investigación y Universidades Nacionales (Reacciun, 1998) a la cual se encuentran conectadas más de sesenta instituciones con sus propias redes entre las que se cuenta la de la Universidad de Los Andes (RedULA).

Debido a su extensión geográfica, la calidad de los servicios que ofrece, sus rápidos tiempos de desarrollo y porque es la única que posee dos conexiones nacionales y una internacional -la cual sirve de conexión alterna y de respaldo a Reacciun- RedULA es considerada la red académica pionera del país.

Sus inicios datan de 1985 y, conforme con su estatuto, es un organismo dedicado a la investigación y desarrollo en el área de redes de comunicación de computadoras. En cuanto a la infraestructura, RedULA es una red corporativa de área amplia que engloba varias redes de área local distribuidas en la ciudad, por lo que puede considerarse la espina dorsal de la red de Mérida.

Entre los proyectos de RedULA, destacan los estudios interactivos a distancia del Postgrado de Computación de la Facultad de Ingeniería a través de sus Laboratorios Multimedia y Videoconferencia, los cuales emplean la red como medio de transporte.

En cuanto a los servicios de valor agregado, resalta el Centro de Cálculo Científico orientado a concentrar costosos recursos financieros, técnicos y humanos a través de un uso racional de los servicios de conectividad entre institutos, centros, grupos de investigación e investigadores independientes del país y de América Latina y El Caribe en la gestión de proyectos de investigación interdisciplinarios y mult institucionales. (Vitale y otros, 1996)

Paralelamente al desarrollo de la infraestructura de la red, RedULA ha hecho esfuerzos significativos en la formación del recurso humano y en la vinculación con redes académicas y profesionales de otros países de la región. Con tales fines, promovió la creación y se constituyó en sede permanente de la Escuela Latinoamericana de Redes, la cual ha sesionado en los años 1992, 1995, 1997 y 1999 la que asisten estudiantes y profesores de varias regiones de Venezuela y de otros países latinoamericanos.

A escala internacional participa activamente en el Foro de Redes de América Latina y El Caribe (ENRED), una asociación de derecho internacional sin fines de lucro que "promueve la promoción de la

integración, el fortalecimiento, el desarrollo y la consolidación de un sistema de redes de información para el ámbito científico, técnico, académico y cultural de América Latina y el Caribe" (ENRED, 1998). Igualmente, se ha involucrado activamente en los Foros Latinoamericanos de Redes que se realizan anualmente desde 1991 (I Foro Brasil, II México, 1992; III Venezuela, 1993; IV Argentina, 1994; V Perú, 1995; VI Chile, 1996; VII Cuba, 1997 y VIII Panamá, 1998).

No obstante estos hechos, que evidencian la importancia que la ULA le ha dado al desarrollo de sus sistemas de CMC, no se dispone de estudios que den cuenta del uso que se hace de estos recursos.

### Limitaciones del estudio

Las principales limitaciones del estudio se relacionan con:

- 1) La naturaleza exploratoria de la investigación y la escasez de literatura (antecedentes) disponible relativa a estudios de usuarios de redes académicas en América Latina y El Caribe.
- 2) El carácter experimental de la metodología utilizada.
- 3) La unidad de análisis considerada, que no incluye a los profesores con cuentas en otros proveedores de tipo comercial, como los de los núcleos foráneos de la ULA, donde la red aún no se ha extendido.
- 4) La rápida obsolescencia de los resultados, los cuales pueden resultar desactualizados, aún antes de concluir la investigación.

### Metodología

Para la determinación de la cantidad de profesores usuarios de la red se tomó como referencia el registro general de cuentas que dio como resultado la existencia de 3003, de las cuales 1512, vale decir, el 50,34 por ciento, corresponde a docentes-investigadores.

Identificados éstos, para precisar a los usuarios activos se guardaron los registros de conexión a la red durante un mes y se diseñaron varios programas para detectar la frecuencia con la cual cada usuario accedió al sistema durante ese período.

En nuestro caso, tomando en cuenta los estudios de Chacón y Pingiotti (1993), se consideró "usuario activo" aquel que, durante cada una de las cuatro semanas de medición, accedió a su cuenta de correo por lo menos una vez. Como resultado se obtuvo que de las 1512 cuentas pertenecientes al personal académico, mostraron tal actividad sólo 758,

prácticamente un poco más de la mitad (50,13%) de los usuarios registrados.

Con base en las investigaciones que advierten sobre la poca predisposición de los usuarios para responder a cuestionarios o encuestas, y con el propósito de obtener el mayor número de indicios posibles que nos permitieran responder las interrogantes planteadas, se consultó a los 758 usuarios catalogados como activos.

La recolección de los datos se hizo a través de un cuestionario de 30 preguntas estructurado en cuatro secciones, las cuales responden a las variables que se estudian: perfil del usuario, recursos más demandados, utilización académica de los recursos, rol del usuario en el proceso de comunicación y factores que facilitan o dificultan el acceso y aprovechamiento de la red. También se animó al usuario para que expresara libremente cualquier tipo de comentario que considerara especialmente relevante.

Su pertinencia se determinó a través de la "validez de contenido" que, como su nombre lo indica, refiere a la capacidad de las preguntas para representar el contenido de los datos que se quieren medir. Para ello se sometió a un juicio de especialistas cuya selección se basó en la satisfacción de los siguientes requisitos: Todos han publicado trabajos estrechamente relacionados con el problema que se investiga, han sido promotores y/o gestores de redes académicas y de investigación en el ámbito local, nacional y de América Latina y el Caribe, y tienen el grado académico de doctor.

Los expertos consultados fueron los siguientes:

1. Liendo, Pablo, Dr. Pionero en el uso e impulsor del desarrollo la internet en Venezuela.
2. Nuñez, Luis, Dr. Profesor Titular de la ULA, director del Consejo de Computación Académica. Fundador de RedULA.
3. Pimienta, Daniel, Dr. Presidente de FUNREDES, una ONG de carácter internacional que promueve el uso de la internet con fines de desarrollo.
4. Rodríguez, Luis G., Dr. Profesor titular de la Universidad Central de Venezuela, co-fundador de la cátedra Computación y Sociedad, ex presidente de Reacciun.

Siguiendo la experiencia reportada por la investigadora Alejandra Rojo (1995), la encuesta se envió en tres ocasiones, con dos semanas de diferencia entre cada una de ellas. Para ello se creo una cuenta con el login de "encuesta" desde donde ésta se generó y en donde se

recogieron las respuestas. Todos se hicieron a mitad de semana (día miércoles); durante los meses de junio y julio de 1998.

En total, se obtuvieron 154 respuestas de las cuales se tuvieron que descartar 52 debido a que fue imposible su codificación. Para el análisis quedaron disponibles 102, vale decir, el 13,45 % de los usuarios activos.

Con la intención de verificar uno de los primeros resultados del estudio en relación con el comportamiento de los usuarios (similar a los de otras redes), en cuanto a que tienden a responder los más activos, se volvió a enviar la encuesta en el mes de septiembre, solicitando la respuesta a quienes no lo hubieran hecho en la primera oportunidad. La tasa de retorno fue insignificante lo que corroboró el hallazgo.

Para la codificación de los datos se diseñó un programa con herramientas de cómputo disponibles en la misma red y para la presentación y el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva, considerando los resultados por cada ítem del cuestionario.

## **Resultados**

### Cantidad de Usuarios Activos de RedULA

De los 3222 docentes-investigadores de la ULA (ULA, 1998), aproximadamente la mitad (46,92%) tiene cuenta en la red. De este porcentaje, que refleja la existencia de 1512 usuarios, prácticamente la mitad (50,13%), es decir, 758 usuarios, tiene una conexión regular al servicio, con una frecuencia de uso semanal. En otras palabras, menos de la cuarta parte (23%) de los profesores de la universidad lo usan activamente.

### Perfil del Usuario Activo

Los usuarios activos de RedULA pueden ser descritos como un conglomerado predominantemente masculino (72,52%), cuyas edades están comprendidas entre los 41 y 60 años (64,70 %). Residentes en la ciudad de Mérida en un 85,29%, pertenecen a la universidad en condición de profesores ordinarios (86%) de alto escalafón (asociados y titulares suman un 54%) y con dedicación exclusiva a labores académicas (86%), teniendo un 83% como su única fuente de ingresos su sueldo de profesor-investigador.

En cuanto al área profesional y a la formación académica, están vinculados fundamentalmente a la ingeniería y a las ciencias básicas (52%), tienen un amplio conocimiento del idioma inglés (83%), altos grados académicos (un 65 % de postgraduados), experticia informática (85%), de más de cinco años en un 51,95%, más de cinco años de antigüedad en el servicio (53%) al cual se conectan con carácter de exclusividad (75,49%) y para cuyo desempeño no han recibido entrenamiento: 65,68% se declara autodidacta.

Con respecto al acceso a la red y al equipamiento, porcentajes similares reflejan que se conectan desde su casa vía modem (un 41,17%) y mediante acceso a la red local (38,23%) La mayoría (66,66%) cuenta con equipos de la ULA cuya ubicación se distribuye mayoritariamente entre laboratorios (38,23%) y centros de investigación (27,94%). Más de la mitad (52,94%) cuenta con equipos propios mediante los cuales accede a la red vía modem, desde su lugar de residencia.

#### Recursos más Utilizados

Para medir la frecuencia de uso de cada servicio disponible en RedULA, se les dio a los usuarios la opción de responder tres (3=mayor frecuencia), cuando su utilización fuera de más de una vez por semana; dos (2=frecuencia regular), cuando fuese varias veces al mes; uno (1=frecuencia moderada), cuando se usaba una vez al mes o menos y cero (0=nunca), cuando no fuera utilizada en lo absoluto.

En cuanto a la frecuencia señalada como 3 (varias veces a la semana), una contundente mayoría de los usuarios activos, el 92,15 %, manifiesta que *el recurso más utilizado es el World Wide Web*. En segundo lugar aparece el correo electrónico, con un 90,19% del personal académico.

La participación en listas de discusión, a pesar de que ocupa el tercer lugar entre los servicios más demandados, es una actividad que apenas confiesa realizar, con esta frecuencia, un 28,43 por ciento de los usuarios.

Con respecto a las frecuencias 1 y 2, un conjunto de servicios importantes reflejó tener una demanda de regular a moderada. Entre ellos se cuenta la conexión vía remota (Telnet), que es requerida por al menos un 30.88% de los profesores; las aplicaciones de cálculo en un 25,98%; el protocolo de transferencia de archivos (FTP) en un 25%; los catálogos bibliográficos en un 22,05%; el acceso a bancos de datos en un 21,07%; los lenguajes de programación en un porcentaje del 15,68;

los grupos de noticias (usenet), en un 14.85%, y las aplicaciones de Unix en un 14,70%.

La respuesta a la frecuencia "0", que refleja el no haber usado nunca el recurso, evidencia que una mayoría significativa (94,11%) no ha accedido nunca a los servicios de video y/o teleconferencias o teléfono y/o fax vía Internet; mientras que el uso de los juegos, simulaciones y el Internet Relay Chat es también prácticamente nulo (89%).

Actividades académicas realizadas con el uso de los recursos de RedULA.

Para medir la frecuencia de utilización de cada recurso en función de las tareas académicas de investigación y docencia (en pre y postgrado), se utilizaron también las frecuencias 3,2,1 y 0, para indicar, respectivamente, varias veces a la semana (mayor frecuencia), varias veces al mes (frecuencia regular), una vez al mes o menos (frecuencia moderada) y nunca.

En cuanto a las actividades relacionadas con la investigación, las que se realizan con mayor frecuencia con la mediación de los recursos de RedULA son la *comunicación con pares y colegas* (69,60%) y la *búsqueda de información* (68,62%).

Con uso de regular a moderado, aparecen el desarrollo y gestión de proyectos de investigación y la revisión bibliográfica, con iguales porcentajes (47,05%); la computación remota, con un 26,47% y la participación en listas temáticas de discusión, en un 20,58%. Las conferencias electrónicas (94,11%) y el desarrollo de programas (53,92) son recursos prácticamente no utilizados en funciones de investigación.

Con respecto a las actividades de docencia en pregrado, la que se realiza con mayor frecuencia a través de algún recurso telemático es la comunicación con los estudiantes, en un 51,96%, seguida del uso de materiales tomados de Internet, en un 33,33%. La tutoría de tesis y el uso y creación de listas temáticas de discusión ocupan una frecuencia de moderada a regular, con un 21,07 y un 14,21 por ciento, respectivamente. La evaluación de aprendizajes, el dictado de cursos en remoto y el desarrollo y/o uso de material instruccional, reportan una frecuencia nula.

De las actividades docentes en postgrado, resaltan el uso de materiales tomados de Internet y la comunicación con los estudiantes, con un

77,45 y un 72,54 por ciento, respectivamente, como las que se realizan con mayor frecuencia con el concurso de alguno de los recursos de la red. La tutoría de tesis y la creación y uso de listas de discusión, muestran una frecuencia de uso moderado, con un 12,25 y un 14,21 por ciento, respectivamente. Al igual que en la docencia de pregrado, tanto la evaluación de aprendizaje, como el dictado de cursos en remoto y el desarrollo y utilización de material instruccional muestran una frecuencia cero (0).

Un 56,86 por ciento declara utilizar la red para establecer contacto con familiares y amigos, un 20,58 por ciento la usa para actividades de entretenimiento y un 15,68 por ciento hace compras mediante la red.

Función de los usuarios en el proceso de comunicación que establecen a través de RedULA.

*Una muy significativa mayoría de usuarios, correspondiente al 78,43 por ciento, declara no haber colocado nunca ningún tipo de información en Internet. 7,85 por ciento no respondió a la pregunta y apenas un escaso 13,72 por ciento de profesores, es decir 14 usuarios, respondió haberse comportado como emisor/productor de contenido en la red. De éstos, 12 mantienen páginas en el WWW, pero sólo 2 han difundido los resultados de sus investigaciones por este medio; resulta significativo que algunos participen activamente en listas de discusión de carácter moderado.*

Factores que dificultan el uso y aprovechamiento de los recursos de RedULA.

En cuanto a los factores que dificultan el uso y aprovechamiento de la red, en una pregunta abierta, *prácticamente la mitad de los encuestados respondió que la mayor limitante radicaba en la falta de conexión directa a la red.* En la pregunta cerrada, no obstante, el porcentaje de usuarios que manifiesta tener problemas para el uso de la red es del 65,68% y vincula esta dificultad con la imposibilidad de conectarse a la red local o de obtener una línea telefónica (86,56%).

Al pedírsele que identificara los problemas relativos a la conexión, más de la mitad (51,38%) señaló *la insuficiencia del número de líneas disponibles para el acceso remoto*, la caída de la red o interrupción del servicio (31,94%) y las *deficiencias en el servicio telefónico* (8,33%).

La falta de equipos, que en la pregunta abierta resultó el segundo factor de importancia, en la pregunta cerrada apenas fue señalada como factor

limitante por un 9% de los usuarios. De hecho, el 66% manifestó contar con equipos provistos por la universidad y un 52% afirmó contar con equipos ubicados en su residencia a través de los cuales se conectaban a la red vía modem. Ello podría explicar el por qué la mayoría de los usuarios considera como un factor limitante la poca cantidad de líneas de acceso remoto.

La falta de entrenamiento reflejó un peso menor: apenas un 5 % en la pregunta cerrada, lo cual se corresponde con el perfil académico y profesional del usuario activo, proveniente de las ciencias básicas y la ingeniería y que en un 65,68% se declaró autodidacta.

Factores que facilitan el uso y aprovechamiento de los recursos de RedULA.

Los factores que facilitan el uso y aprovechamiento de los recursos se relacionan estrechamente con los que, en su ausencia, inciden de manera negativa. En la pregunta abierta, la mayoría de los usuarios refirió como factor positivo el hecho de contar con acceso directo a la red, equipos y experticia informática. En la pregunta abierta, la gratuidad del servicio también fue mencionada como un hecho positivo.

Los elementos que definen el perfil del usuario activo, referidos a su ubicación geográfica, área de conocimiento, experticia informática, grados académicos, conocimiento del idioma inglés y antigüedad como usuarios de los servicios, también puede inferirse, son factores importantes a considerar como facilitadores del uso y aprovechamiento de los recursos que ofrece la red.

## **Conclusiones y recomendaciones**

### Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que los usuarios activos de los recursos de RedULA constituyen una franca minoría en relación con el número total de profesores de la ULA, por lo cual podemos afirmar que a pesar de la importancia que la ULA le ha dado a la implantación de sus sistemas de CMC, *prevalece un acceso restringido a ella y, por ende, sus recursos no están siendo explotados a cabalidad.*

Por otra parte, el perfil muy definido que evidencian los usuarios más activos (en su mayoría de sexo masculino, alta graduación académica, provenientes de áreas científico-técnicas, buena experticia informática,

inclinados a la investigación y con fuertes vínculos institucionales con la ULA) los muestra como una *élite académica concentrada en la ciudad de Mérida*.

Con respecto a los recursos más utilizados, llama la atención el hecho de que el recurso más demandado es el World Wide Web, lo cual pone en evidencia que *el rol más habitual del usuario es el de receptor de información*. La frecuencia con la que se utilizan recursos tales como telnet, aplicaciones de cálculo y lenguajes de programación concuerdan con el perfil del usuario descrito.

La alta frecuencia de utilización del correo electrónico (segundo lugar, después del WWW), también pone en evidencia un *uso intensivo de la red prevalentemente como medio de comunicación*.

A pesar de la gran utilidad que representan para la investigación ciertos recursos disponibles a través de Internet, como los bancos de datos y los catálogos bibliográficos, éstos son usados por una porción casi insignificante de profesores, lo cual podría ser ocasionado por la *carencia de una política de entrenamiento en función de las necesidades específicas de los usuarios*.

En cuanto al tipo de actividades académicas realizadas, en el rubro investigación destaca el hecho de que la tarea que se realiza con más frecuencia es la búsqueda de información y la comunicación entre pares, en desmedro de otras, como la participación en listas moderadas, lo cual podría indicar algún grado de participación del usuario como emisor de información (productor/divulgador).

*Las actividades de docencia no aparecen explotadas a cabalidad y no muestran prácticamente ningún tipo de diferencia entre el pregrado y el postgrado; al igual que en las de investigación, se observa el predominio del rol del usuario como receptor de información puesto que en ambos casos la red se usa preferentemente para recuperar material bibliográfico.*

La comunicación con los estudiantes se manifiesta como una actividad de importancia, más en postgrado que en pregrado y llama la atención el hecho de que la tutoría de tesis se dé con mayor frecuencia en pregrado. Cabe destacar que *el dictado de cursos en remoto es prácticamente inexistente*, lo cual evidencia que no se están explotando a cabalidad los recursos disponibles.

Sobre el rol que desempeñan los usuarios en sistema, se puede concluir que *la gran mayoría se comporta como consumidor de información*. Del muy pequeño porcentaje que manifiesta haber participado en calidad de emisor, una ínfima cantidad señala haber difundido a través de la red los resultados de sus investigaciones.

Los resultados del estudio revelan que *el acceso es el factor que más dificulta el uso de la red*, especialmente el relativo a la conexión remota, vía línea telefónica y a las posibilidades de conexión directa a la red.

De hecho, *la encuesta no fue respondida por ningún miembro del personal académico residente en los estados Táchira y Trujillo*, donde la ULA tiene dos extensiones en las que se desempeñan un significativo número de profesores quienes, a pesar de tener cuentas de correo bajo el dominio .ula.ve, para acceder al sistema tendrían que utilizar una conexión telefónica discada de larga distancia, lo cual implicaría una alta erogación de dinero sólo por concepto de tarifa telefónica.

*Estas dificultades, a su vez, se encuentran determinadas por factores de tipo socioeconómico*, como el cada vez más escaso presupuesto destinado a las instituciones de educación superior, y a hechos derivados de la privatización y monopolización de la telefónica, como el creciente aumento de las tarifas, y la distribución de líneas en función de su rentabilidad, lo cual aleja las inversiones de las áreas rurales, justamente donde se encuentran los dos núcleos foráneos de la ULA.

En cuanto a la participación de los profesores, si tomamos en cuenta que la población estudiada corresponde al usuario más activo y con mayor experticia informática, *llama la atención el hecho de que las aplicaciones disponibles no sean explotadas a cabalidad* y que el rol de los usuarios sea mayoritariamente el de receptor, por lo que también se puede concluir *que otro tipo de factores, probablemente vinculados con la cultura tecnológica, pudiera estar condicionando la participación de los usuarios y, por ende, el adecuado aprovechamiento de la red*.

En relación con las herramientas utilizadas, este trabajo demuestra que es posible concebir y llevar a cabo un proyecto de investigación basado fundamentalmente en los recursos disponibles en una red académica.

En el marco de este estudio, éstos fueron utilizados para recuperar información bibliográfica (WWW, catálogos bibliográficos, FTP), establecer comunicación con los colaboradores (correo electrónico), distribuir y recolectar la encuesta (correo electrónico), analizar los datos

y la población (programas de cómputo) y, por último, divulgar sus resultados (WWW).

En este sentido, *cabe resaltar la casi insignificante presencia en Internet de información relativa a esta temática proveniente de instituciones u organismo nacionales o latinoamericanos*; los datos recabados a través del sistema provinieron, en su mayoría, de fuentes de información foráneas con más información sobre nosotros que las nuestras.

### Recomendaciones

Coincidimos con la mayoría de los encuestados en que es necesario ampliar la cobertura de la red, sobre todo a los núcleos foráneos donde se desarrollan importantes actividades de investigación que se verían beneficiadas con la presencia de este poderoso recurso. No obstante, consideramos también que *la ampliación de la red debe venir acompañada de un programa de capacitación si se quiere no sólo multiplicar el número de usuarios sino también promover el uso apropiado de los recursos*.

En ese sentido, *se recomienda llevar adelante un plan de divulgación y entrenamiento que tienda a la incorporación de un mayor número de profesores a la red y a la capacitación de los usuarios*, sobre todo en el uso de ciertos servicios importantes que están siendo desestimados, así como en el conocimiento de los canales y herramientas que les permitan participar más activamente en el sistema, como productores de información y servicios (valores agregados).

Igualmente, se sugiere que la administración diseñe y ponga en práctica mecanismos que permitan de una manera sencilla (a través de programas informáticos instalados en la misma red) acceder a información relativa al uso del sistema (monitoreo), con el fin de adecuarlo a las necesidades que expresen los usuarios.

Además, luce necesario llevar a cabo un plan concertado en conjunto con otras universidades nacionales (en el marco de Reacciun) para promover:

1. La inclusión en la Ley de Telecomunicaciones de un artículo que obligue a la compañía telefónica que ostenta el monopolio, y a las otras que entren al mercado en el año 2000, luego de que finalice el período de concurrencia limitada, a dar un trato preferencial a las universidades y centros de investigación para garantizar la conectividad a bajo costo.

2. La reserva por parte del Estado de ciertos recursos que puedan darse en concesión para aplicaciones de carácter científico y educativo.

Por otra parte, se sugiere apoyar y contribuir decisivamente con la iniciativa de Reacciun de *crear un servidor temático sobre Tecnologías de la Comunicación y la Información*, concebido como un servicio cooperativo de valor agregado donde se concentre información nacional, regional e internacional de primera línea sobre esta área y que permita a los interesados en ella acceder a información actualizada y, a la vez, poner a la disposición del resto del mundo el resultado de sus estudios.

Cabe destacar que los hallazgos permiten inferir que otro tipo de factores, probablemente vinculados con la cultura tecnológica, podrían también estar incidiendo en el bajo coeficiente de participación del grueso de los profesores de la ULA; en tal sentido, se *sugiere la realización de otros estudios de tipo cualitativo* dirigidos a contribuir con su determinación.

Por último, en tanto que en Latinoamérica y El Caribe no se dispone de estudios en esta área, la metodología empleada podría constituir un punto de partida para acercarse al conocimiento de los usos de la Internet por parte de los académicos de la región, a través de estudios más profundos.

## Referencias

Bane, A. y Milhein, W. (1996). Posibilidades de la internet: cómo usan internet los profesores universitarios. *Revista Internacional de Nuevas Tecnologías de la Información*. Bogotá: OEA. (2), 47-54.

Carty, W. (1997). Challenges to academic networks in Latin America: The case of Colombia's red CETCOL.  
<http://som.csudh.edu/faculty/cis/lpress/devnat/nations/colombia/challenge/>

Chacón, F. y Pingiotti, B. (1993). Evaluando el impacto de las redes académicas. En Silvio, J. (Comp.) *Una nueva manera de comunicar el conocimiento*. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.

ENRED (1998). Estatutos: Autor.  
<http://enred.org>

Iturri, J. (1998). El ciberespacio no es lo que solía ser: implementación de redes digitales en instituciones académicas de salud pública. Ponencia presentada en el evento Visionarios 98. Caracas, Venezuela.  
[http:// www.visionarios.reacciun.ve](http://www.visionarios.reacciun.ve)

Mc. Clure, C. y Lopata, C. (1995). Assesing the academic networked environment.  
[http:// www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc Clure Network/TOC.html](http://www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc%20Clure%20Network/TOC.html)

Mitchell, S. (1997). University officials baffled by their own networks.  
[http:// www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc Clure Network/TOC.html](http://www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc%20Clure%20Network/TOC.html)

Pimienta, D. (1992). Crear redes de investigación en los países en vías de desarrollo es otra historia.  
[gopher://gopher.funredes.org/00/castellano/M4/M4.1/M4.1.1/ML40/L.b %09%09%2B](gopher://gopher.funredes.org/00/castellano/M4/M4.1/M4.1.1/ML40/L.b%09%09%2B)

REACCIUN (1998).  
[http: //www.reacciun.ve/](http://www.reacciun.ve/)

Rojo, A. (1995). Participation in scholarly electronic forums.  
[http: //www.oise.on.ca/~arojo/frames.html](http://www.oise.on.ca/~arojo/frames.html)

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. (1998). Estadísticas: Autor.  
<http://www.ula.ve/informacion/estadisticas98.html>

Vitale, E. y Otros. (1996). Mérida, una experiencia en redes académicas.  
[http: //www.ekeko.rcp.net.pe/VFORO/memorias/esp/vitale5.htm](http://www.ekeko.rcp.net.pe/VFORO/memorias/esp/vitale5.htm)

## 2.

*Las primeras dudas, las primeras reflexiones*  
(O la costumbre de buscarle las cinco patas al gato)

Este texto fue escrito cuando la fiebre de la Internet comenzaba a calentar más de una cabeza. Época de efervescencia y deslumbramiento, en la que la mayoría de las voces - al menos las que contaban con poderosos megáfonos para hacerse oír- predicaban que las TIC llegaban para resolver nuestros problemas.

La duda, siempre presente, nos hizo preguntarnos si detrás de la pantalla no habría un gato encerrado...En otras palabras, prevenidos en contra de la supuesta neutralidad de los medios, comenzamos a tratar de buscarle las cinco patas al gato y *-habiéndole visto cuatro y media-* comenzar a alertar acerca del fenómeno...

Trujillo, 1997

Querida Marta:

Al fin internet llegó a Trujillo, con retardo pero llegó. Aquí no llegó de manos de la academia, como en Mérida, sino en las poderosas naves comerciales. Pero bueno, en todo caso, ya no hace falta una llamada de larga distancia para conectarse a Mérida, a Barquisimeto o a Maracaibo. Es una compañía pequeña y apenas opera en Valera, tú sabes: las compañías entran a dar servicio si el mercado es rentable. No la iban a instalar en Trujillo, así sea la capital, porque la ciudad comercial es Valera. Así que los profesores que viven allá, es decir, la mayoría, siguen teniendo un acceso limitado. Pero algo es algo. Es más barata una llamada a Valera, que a alguna de las otras ciudades.<sup>12</sup>

Aunque esto no quiere decir que hayamos avanzado mucho tampoco, no es que vaya a conectarse todo el mundo. Primero, tienes que tener computadora, línea telefónica y tarjeta de crédito para domiciliar los pagos, e imaginarás que estas condiciones las cumplimos muy pocos. Parece mentira, pero cuando uno se pone a analizar esta situación se da cuenta de que –mal que bien- uno pertenece a una élite. Nada más tener teléfono es ya un privilegio, pues la teledensidad<sup>13</sup> en nuestro país apenas llega al 12 por ciento.

En un mundo donde más de dos billones de personas viven con menos de un dólar al día, Venezuela, lamentablemente, no es una excepción. Son pocos los países, apenas aquellos definidos como del “primer mundo”, los que cuentan con un índice de teledensidad aceptable. Con una población mundial de seis mil millones, menos del cinco por ciento son usuarios de la Internet. De esa cantidad, el 90 por ciento vive en el mundo “desarrollado”. Para ilustrar la brecha que existe entre ellos y nosotros, los del “subdesarrollado”, basta con este dato: hay más teléfonos en Tokio que en todo el continente africano, y más servidores de internet en Finlandia que en América Latina y el Caribe<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> En 1998, como parte de las estrategias de la CANTV dirigidas a captar más clientes, en la etapa previa a la culminación del período de concurrencia limitada, la compañía ofreció a todos sus abonados un número único para conexión a internet desde cualquier lugar del país, al costo de una llamada local. Casi inmediatamente, como respuesta, la empresa de la competencia, TELCEL, instrumentó el sistema de pre-pago, que eliminó la necesidad de contar con tarjeta de crédito.

<sup>13</sup> Número de líneas telefónicas fijas (no celulares) por cada 100 habitantes.

<sup>14</sup> Según estadísticas de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, 80% de la población jamás ha hecho una llamada telefónica. Sólo la mitad de la población mundial cuenta con una línea telefónica fija. La brecha entre países se reproduce, de la misma forma, a lo interno de cada uno de ellos. En Venezuela, por ejemplo, se estima que sólo un seis por ciento, aproximadamente, de

Me imagino lo que estás pensando. Por supuesto que fui la primera en suscribirme al nuevo servicio; de hecho, el joven que me atendió no sabía ni cómo llenar la planilla. No creas que es un asunto de esnobismo, sino de responsabilidad. ¿Cómo darle la espalda a cambios como estos que están transformando el mundo? A cada rato oigo las palabras de la profesora Carmen Gómez Mont (1995) como un martillo sobre la cabeza, aquellas donde advertía que, hoy por hoy, la geografía del mundo se está leyendo en términos de los que están dentro de la red y de los que están fuera de ella. Así de significativo es el impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la sociedad globalizada de hoy.

Te confieso que cuando pienso en nosotros, quiero decir, en los países del "sur" me pregunto si acaso esta ola nos puede empujar más atrás en vez de llevarnos a la orilla, porque, aunque aún es pronto para tener respuestas definitivas, las tendencias que se asoman son preocupantes: mientras en nuestros países la expansión y la difusión de los recursos de teleinformación va con suma lentitud, en otros, como Estados Unidos, Japón, y los de la Comunidad Europea y del sudeste asiático, avanza a toda velocidad.

Y esto quiere decir ni más ni menos que, de afincarse esta tendencia, la brecha en vez de reducirse se hará cada vez mayor: con todas sus consecuencias. Esto hay que comprenderlo y, aunque por ello tendamos a ser pesimistas, no hay que olvidar que los avances tecnológicos también traen consigo oportunidades que podríamos aprovechar...eso sí, con estrategias claras y si nos preparamos para ello.

Algo crucial acerca de la telemática es que no sólo es un medio nuevo, sino un medio *distinto* de comunicación. Gracias a ella, actualmente es posible encontrar situaciones de comunicación uno a uno, uno a muchos y muchos a muchos, algo impensable con la tecnología anterior a esta, como la que hace posible la radio y la TV, donde el uno a muchos se impone. En pocas palabras, podemos decir que se ha concretado en la realidad el hasta hace poco utópico Emirec (amalgama de emisor-receptor) propuesto por Jean Cloutier en 1973.

Por ello es necesario analizar las posibilidades que se nos abren y prepararnos para hacerle frente a estos cambios y a los nuevos retos que se nos presentan, sobre todo en el campo educativo. Algunos especialistas, como Mc Laren (1994) ya están advirtiendo que la fusión

---

los ciudadanos tiene acceso a internet; de este selecto grupo, el 82 por ciento se ubica en las tres ciudades principales y se cuenta entre las clases A, B y C.

de la telemática con los recursos audiovisuales, la llamada tecnología multimedia, está cavando la fosa a la escuela. ¿Qué te parece?

No sé si a ti te ha pasado, pero yo veo a las TIC en todos lados, menos en las escuelas y, lo que es más preocupante, en las facultades donde se forman los docentes. Los video juegos, por ejemplo, son pan comido para los muchachos y –de hecho- las experiencias y destrezas de los estudiantes son mucho más ricas con estas herramientas que las de los profesores. Al menos en lo instrumental nos llevan una morena.

Hoy por hoy los jóvenes y niños conocen más cosas de su mundo –más mundo, casi otro mundo, pues- a través de los medios electrónicos que mediante la educación formal. El maestro –si te fijas bien- está siendo sustituido por otros transmisores, no sólo más versátiles, sino dotados de la fascinación de la imagen. La comunidad educativa tendrá que disculparme, pero en la próxima reunión voy a decirles que al pasar por el frente lo que veo es un edificio aislado del entorno y a los educadores, por su parte, como a unos dinosaurios del jurásico... y que me perdone el señor Spielberg. Al menos así me los describe mi hijo. ¿Qué dirán mis alumnos de mí? La pregunta, no te creas, me cuestiona.

Pero lo que más me preocupa no es la percepción que estoy teniendo, sino que este asunto de las TIC – por su propia condición de aparato- se ve como reservado al área de desarrollo técnico, sin que se aprecie su dimensión social, cultural, educativa... lo cual me parece determinante, vital.

Menos mal que no todo está desierto. Algunas voces como la de Casas (1992) ya advierten que resulta negativo y hasta inexplicable que un sistema educativo ignore las nuevas tecnologías y continúe operando sin mayores ajustes en su estructura y organización tradicionales, pues tal posición supone correr el riesgo de perder legitimidad como institución y credibilidad como servicio.

### **¿Modernizar los medios o transformar la educación?**

Pero aunque esto me parece muy cierto, no lo es menos que hay que andarse con cuidado. Porque podemos correr el riesgo de que con las TIC pase lo mismo que con la radio o con la TV. Si seguimos a Ashby (1972) vemos que las tecnologías de la información y la comunicación han delineado varias “revoluciones” (aquí, entre nos, el término me parece muy grande).

La primera, correspondiente a la llegada de la escritura; la segunda, determinada por la aparición de la imprenta, el libro y otros materiales impresos; y, la tercera, la impulsada por el desarrollo de la electrónica que ha generado medios como la TV, la radio y la computadora. Es decir que estamos en la cuarta.

Lo asombroso es que, si te pones a ver, no obstante la aplicación de estos recursos, en el fondo, la educación no ha cambiado. Su estructura y esencia se mantienen intactas. Los maestros dan las mismas clases y sólo cambia lo superfluo. De la tiza y el pizarrón pasamos al retroproyector, de la radio a la TV y, en el más "moderno" de los casos, a la computadora.

Por eso coincido con Escotet (1986) cuando afirma que se habla de revolución porque se privilegian los medios sobre los fines, pero que más que a una revolución de la educación, hemos venido asistiendo a cambios de los medios para el aprendizaje.

Y si no nos ponemos las pilas, la aparición de las redes telemáticas y la tecnología multimedia, pilares de lo que se ha dado en llamar la sociedad de la información y del conocimiento, puede también ser desaprovechada como un recurso que podría incidir favorablemente en la educación y, por ende, en el desarrollo.

Por ahora son contadas las investigaciones sobre el impacto de las TIC en el proceso educativo y, más concretamente, sobre el papel del educador, pero investigadores que están prestando atención a este fenómeno, como el canadiense Michel Cartier (1992), ya ha señalado algunos de los cambios que se avizoran, producto de la inserción de estas tecnologías en la escuela.

Cartier incluso ha propuesto un modelo de conocimiento basado en la mediatización de informaciones por medio de sistemas telemáticos en el que enfatiza la importancia del educador, a quien, en este proceso, califica de diseñador mediático, vale decir: un actor que tiene como función servir de multiplicador de contenidos y organizar el gran cúmulo de información disponible en las redes, además de implementar la interactividad exigida por el usuario y crear nuevos conocimientos.

Este diseñador mediático –según Cartier, que es profesor de la Universidad de Montreal- es un participante de doble interfaz: por un lado tiene a los alumnos y, por el otro, al sistema telemático experimentando una triple unión en torno a un elemento común: la información.

En razón de esto, pensamos, urge redefinir el perfil del educador, pues lo que le están exigiendo los cambios tecnológicos es que, entre otras competencias y destrezas –amén de una sólida formación humanística– sea un especialista en comunicación ajustado a patrones interactivos, puesto que, debido a sus características, las TIC permiten los flujos de mensajes en dos vías por lo que es posible un proceso individualizado, bidireccional y centrado en el estudiante.

### **La formación de los educadores**

De allí, mi querida colega, que no sea ocioso pensar que sacar partido a estos nuevos medios para transformar verdaderamente la educación requiere, en primer lugar, centrar la atención en la formación de los educadores, antes de que veamos las escuelas llenas de computadoras conectadas sin que sepamos qué hacer con ellas.

Preocupa el hecho de que, a pesar de que a nivel de Estado no haya aún políticas ni lineamientos claros, existan ya una diversidad de proyectos que contemplan su incorporación, producto de convenios entre instituciones privadas y empresas multinacionales, como es el caso de las escuelas para los hijos de los trabajadores de las filiales de Petróleos de Venezuela, en convenio con la IBM (OCEI, 1993).

Esta situación, lamentablemente, no es exclusiva de Venezuela, pareciera que va a convertirse en un mal endémico en el continente,<sup>15</sup> a juzgar por lo que informan especialistas del campo. Por sólo mencionar uno, tomemos el caso de México, donde ya se observa, como comenta Gómez (1991) que la falta de una correcta planeación en materia educativa y tecnológica ha tenido como resultado que la introducción de la computadora en las escuelas responda más a la mano invisible del mercado que a la actuación del Estado.

Por otro lado, y aunado a esto, la formación de investigadores en este campo es escasa. Hasta hace poco, en el país se registraban sólo cuatro instituciones de Educación Superior con postgrado en el área (Universidades: Simón Bolívar, Central, del Zulia y Católica Andrés Bello) (OCEI, 1993).

El año pasado, la Universidad Nacional Abierta promovió un curso de especialización en Nuevas Tecnologías para la Educación a Distancia, que se dictó en varios de sus núcleos. La Universidad Simón Bolívar, por su parte, inició un programa de especialización en “Informática

---

<sup>15</sup> Lamentablemente, así ha sido, podemos afirmar con tristeza en 2003.

Educativa” y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez anuncia un programa de maestría en convenio con la Universidad Virtual del Instituto de Tecnología y Estudios Superiores de Monterrey (México), institución que ha sido cuestionada por el uso que hace de las TIC para imponer una visión de la educación asociada al mercado.

Ante esta realidad, me temo que el uso de las TIC corre el riesgo de perder sus potencialidades. Si lo que se desea es que la tecnología sirva al ser humano, a la persona, que le ayude a desarrollar sus capacidades cognitivas y reflexivas, no podemos olvidar que ellas son solo medios, y que con estos modernos recursos, sumamente poderosos, podemos engendrar y fortalecer la educación más atrasada y tradicional.

Lo que quiero hacer notar es que quienes se preocupen por la formación, aquellos con responsabilidades educativas, tienen que conducir la introducción de las TIC con sus propios criterios, bajo el requisito fundamental de abordarlas sin ignorancia y sin desconfianza, pero también sin los alardes y sin los aplausos de quienes las consideran la última promesa redentora de todos los males de la educación.

Esta nueva realidad tecnológica, de profundas implicaciones socio-culturales e impacto decisivo en el ámbito inmediato del ser humano y de los procesos que lo envuelven, debe ser estudiada con amplitud y rigurosidad y creo que las Escuelas de Educación, y los programas dirigidos a la formación y actualización de docentes, deben incluir las TIC en sus currícula, no sólo como objeto de uso, sino también de reflexión. No es menos importante también que las instituciones “educadoras de educadores” hagan esfuerzos por generar nuevas prácticas educativas mediante la utilización de las TIC.

Una incorporación consciente de las TIC debería, entre otras cosas, promover una mejor comprensión del fenómeno y sus consecuencias sobre la humanidad en lo colectivo e individual y potenciar una intervención más activa y comprometida del educador en la realidad social, con una sólida base ética para incidir en las transformaciones sobre fundamentos de justicia y equidad.

Un reto mayúsculo ¿no te parece?

## Referencias

- Ashby, E. (1972). *The fourth revolution*. New York: Mc. Graw Hill.
- Caivano, F. (1992). *Nuevas tecnologías, nuevas instituciones: la escuela en la encrucijada*. Madrid: Fundesco.
- Cartier, M. (1992). *Un nuevo modelo de acceso al conocimiento*. En Silvio, J. (Comp.) *Calidad, Tecnología y Globalización*. Caracas: Cresalc-UNESCO.
- Casas, M. (1992). *Calidad y tecnología informática en la educación superior latinoamericana*. En Silvio, J. (Comp.) *Calidad, Tecnología y Globalización*. Caracas: Cresalc-UNESCO.
- Escotet, M. (1986). *¿Revolución de la educación o revolución en el aprendizaje?* Madrid: Educación.
- Gómez M., C. (1991). *Nuevas tecnologías de comunicación*. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_ (1995). *La imagen, nuevamente visitada*. Ponencia presentada en el Festival de Televisarios y Radioapasionandos. Quito, Ecuador.
- Mc. Laren, P. (1994). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.
- OFICINA CENTRAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (1993). *La informática en Venezuela hoy*. Caracas: Autor.

## 3.

*Comunicación y Educación: más allá de los medios  
(...y más cerca del diálogo y la participación)*

En los umbrales del nuevo milenio, la urgencia de incorporar las TIC en el programa de nuestra cátedra -Técnicas y Recursos para el Aprendizaje- se vuelve una necesidad insoslayable, tanto para nosotros, como profesores, como para los estudiantes, deseosos de acceder a las innovaciones que empiezan a conocer a través de la TV.<sup>16</sup>.

El apremio de los jóvenes tiene su asidero y explicación en la tendencia general observada en la administración de esta materia, entendida básicamente como aquella donde se estudian "los medios" que pueden ser utilizados en la enseñanza o para el aprendizaje.

A nuestro juicio, esta orientación pone en evidencia una limitación en la formación que reciben los educadores, a la vez que representa uno de los mayores retos a enfrentar en un entorno sociocultural cada vez más marcado por "lo mediático".

Si entendemos que, más allá de los recursos técnicos que la posibilitan, lo medular reside en la comunicación, podemos deducir que, más importante que desarrollar destrezas instrumentales en torno a los medios es preciso comprender la comunicación en el contexto educativo.

En este texto se llama la atención sobre las líneas que cruzan y entrecruzan ambos procesos y se propone un programa experimental para la cátedra "Técnicas y Recursos para el Aprendizaje".

---

<sup>16</sup> Al inicio de los cursos que impartimos durante 1996 y 1997 hicimos una encuesta en relación con la información que se tenía en relación con internet. La gran mayoría de los estudiantes manifestó haber visto "algo de eso" por la TV.

Trujillo, 1998

Querida Elena:

Me pides consejo sobre cómo abordar el tema de los medios con tus muchachos de quinto grado. La verdad es que no trabajo con niños, pero supongo que, como eso lo sabes, más que referirte a lo metodológico, aludes al enfoque, al basamento, al fondo de la cuestión. Presumiendo que interpreto tu pedimento, te adjunto entonces un pequeño texto que escribí para compartir con un grupo de profesores de la escuela de educación, donde expongo lo que pienso al respecto. Espero que te sea de utilidad.

Estimados colegas:

Comenzaremos por decir que, más allá de la existencia de los medios existe la comunicación. Por ende, en situaciones educativas, donde existe una relación de comunicación entre alumnos y profesores vale la pena analizar entonces qué tipo de proceso se da (permitimos, propiciamos) o subyace en las aulas: uno de tipo vertical, con base en un modelo que privilegia al emisor y al mensaje e implica la existencia de un mudo receptor, u otro de matriz dialogal en el cual todo receptor puede ser emisor y viceversa (Pasquali, 1979).

### **Modelos educativos y de comunicación**

El análisis que proponemos nos lleva a diseccionar ambos procesos, el educativo y el comunicativo, y a tratar de establecer comparaciones entre ellos. Para ello nos valdremos de Jean Cloutier, quien clasificó al conjunto de teorías de la comunicación en tres grandes corrientes y estableció un paralelismo entre éstas y otras tres corrientes pedagógicas generales.

No obstante advertir que, como toda tipología, una clasificación supone criterios arbitrarios y simplificadores, Cloutier la propone con el objetivo de facilitar la reflexión sobre el rol que desempeñan los componentes de ambos procesos: educadores, emisores, educandos receptores, medios, información, conocimiento...

## **Comunicación vertical y educación bancaria**

En 1948, a partir de los estudios de Laswell, con sus cinco célebres preguntas: ¿quién dice qué a quién por cuál medio con qué efecto? la comunicación comienza a ser considerada un “derivado” de los modernos media (en ese entonces la TV) y a estar definida como la simple transmisión de información de un emisor a un receptor.

Es el clásico modelo Emisor-Medio-Receptor que fácilmente puede equivalerse a la llamada educación bancaria (Freire, 1994) en la cual no existe intercambio de roles entre un maestro que “enseña” y un alumno que “aprende”. El educador (emisor) es el sujeto del proceso y el educando (receptor) es el objeto, una especie de territorio “virgen” a colonizar con conocimientos (información) nuevos.

## **Comunicación persuasiva y educación condicionada**

En 1954, Schramm modifica el esquema de Laswell al introducir el término “feedback” o respuesta, con lo que se “expande” el esquema lineal de simple transmisión. Con un enfoque basado en la psicología conductista, este investigador postula que el emisor siempre obtiene una respuesta del receptor al que dirige su mensaje, esto es: una respuesta condicionada.

Un ejemplo ilustrativo del modelo reside en la publicidad y la propaganda cuyo fin es la venta de un producto o idea, de allí que la función del destinatario sea responder positivamente a un mensaje-orden cuya eficacia es considerada vital.

Bajo esta misma óptica se pueden englobar algunas tendencias pedagógicas “modernas”, de corte técnico-instruccional, puesto que se trata de una pedagogía cerrada, con metas definidas por el sistema.

## **Comunicación dialógica y pedagogía crítica**

En los años sesenta investigadores latinoamericanos, en el contexto de los cambios políticos que ocurren en el continente, impactan los planteamientos de las corrientes precedentes y cuestionan el concepto de comunicación vigente para proponer que sea concebida como la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad (Pasquali, 1979), de lo cual se desprende que cada receptor puede ser emisor y viceversa.

El término comunicación proviene del latín *communis* que expresa “algo que se comparte”, una noción estratégica que había quedado oscurecida por la forma de “comunicar” impuesta por los medios masivos, que se convirtieron en modelo referencial de lo que se consideraba como tal, y en un paradigma legitimado por una corriente teórica (empirismo-funcionalismo).

Son teóricos latinoamericanos quienes comienzan a revalorizar la comunicación como una facultad esencial e inherente a la naturaleza social de los seres humanos, por lo que postulan como tal al proceso dialógico, horizontal y participativo mediante el cual dos o más seres humanos intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos aunque sea a distancia y a través de medios artificiales. (Kaplún, 1985)

En consecuencia, y entendiendo que gracias al uso de los media lo que se logra es la expansión de una función humana irremplazable, el acceso a una tecnología, incluso interactiva como la telemática, no implica necesariamente la existencia de una relación de comunicación, pues en ella los medios sólo desempeñan una importante, pero limitada, tarea.

En cuanto al modelo educativo, éste se corresponde con la llamada educación permanente, transformadora, que pone énfasis en la persona y en el proceso educativo. Esta tendencia privilegia la relación entre alumnos, profesores y contexto sociocultural y, aunque se inspira en los trabajos de Piaget y Freinet, puede decirse que es un paradigma (al igual que el dialógico-participativo) gestado en América Latina, donde se le imprime una clara orientación política y sociocultural.

En la obra de su principal exponente, Paulo Freire, la comunicación ocupa un lugar central y constituye el fundamento de su propuesta filosófico-pedagógica, pues la educación para la libertad, la educación para el hombre-sujeto, actor de la historia y de su propia historia - opción que propone el educador brasileño frente a la educación para la domesticación o la educación alienante que hace del hombre un objeto, una cosa- supone la existencia de *interlocutores*.

En esta praxis, educador y educando son al mismo tiempo educando y educador, lo cual sólo es posible en una relación de comunicación, en un proceso dialógico, de vínculo interpersonal. Es este el punto de partida epistemológico de Freire en el ejercicio de una pedagogía para la libertad que propone una educación construida como praxis, reflexión-

acción para la transformación de la realidad, abriendo así los caminos hacia una sociedad más justa, libre e igualitaria.

En consecuencia, no existe un educador ni un educando, sino un educador-educando interactuando con otro educando-educador, lo cual significa que si bien nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa solo: nos "educamos" entre nosotros mediatizados por el mundo, en medio de un proceso de diálogo, de comunicación.

Según Freire, el diálogo es una relación horizontal que nace de una matriz crítica y genera criticidad, se nutre del amor, la humildad, la esperanza, la fe, la confianza. Por eso –subraya- "sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación" (1994: 106).

Es por ello que al postular que el acceso a una tecnología, incluso interactiva como la telemática, no implica necesariamente la existencia de una relación de comunicación -pues en ella los medios sólo desempeñan una importante pero limitada tarea- afirmamos que es *el sujeto* –no los medios- el eje de un proceso educativo con propósitos transformadores.

### **El proceso humano en el contexto sociocultural**

Ahora bien, ¿queremos decir con esto que debemos entender la comunicación únicamente como un proceso de interrelación humana? Sí y no al mismo tiempo, porque si bien es cierto que al inicio y al final de la relación de comunicación hay siempre un emisor humano y un receptor humano, su diario intercambiar simbólico se realiza en medio de un contexto sociocultural cada vez más mediatizado y permeado por los productos de la industria cultural.

En este sentido, comprender los medios es también una necesidad urgente, sobre todo si consideramos que, como señala Geertz (1998), lo que estamos observando no es otro simple trazado del mapa cultural, sino una alteración radical, algo que le está sucediendo al modo en que pensamos sobre el modo en que pensamos.

### **Un esbozo de propuesta...**

En este sentido, y en el marco de tres consideraciones previas:

1. *Que el acto educativo es un acto comunicativo,*
2. *Que a cada modelo comunicativo corresponde un modelo de educación,*
3. *Que el proceso de comunicación interpersonal se da en un contexto cada vez más mediatizado*

...y sin ánimo de sacralizar verdades, más bien con incesantes dudas, presentamos para la experimentación y evaluación el siguiente programa de la cátedra "Técnicas y Recursos para el Aprendizaje" el cual, más allá de la técnica, pretende abrirse al diálogo constructivo y a la participación creadora, a través de una práctica comunicacional y educativa basada en el diálogo y la reflexión.

## **Referencias**

Bisbal, M. (1998). Pensar la educación desde el espacio de la comunicación. Comunicación No. 103 (11-15). Caracas: Centro Gumilla.

Cloutier, J. (1992) EMEREC, la comunicación audio-scripto-visual y la telemediática. En Silvio, J. (Comp.) Calidad, Tecnología y Globalización. Caracas: Cresalc-UNESCO.

Freire, P. (1994). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

Kaplún, M. (1985) El Comunicador Popular. Quito: Ciespal.

Pasquali, A. (1979). Comprender la Comunicación. Caracas: Monte Avila Editores.

## **PROGRAMA EXPERIMENTAL DE LA CÁTEDRA "TÉCNICAS Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE"**

*Una propuesta de Comunicación Educativa:  
Más allá de la técnica y más cerca del diálogo y de la participación*

*Lo sustancial no reside en el medio, sino en la función que cumple: la de abrir a los educandos canales a través de los cuales socializar los productos de su propio aprendizaje: esto es, crear la caja de resonancia que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicarla, la proyección social de su propia palabra.*

**Mario Kaplún**

Trujillo, octubre de 1999

## **Justificación: a la educación por la comunicación**

Partiendo del convencimiento de que todo acto educativo supone la presencia de un proceso comunicacional y de que, a la vez, de todo acto comunicacional deriva como saldo un proceso educativo, con este programa se propone la valoración de la comunicación como un proceso que determina la práctica educativa.

En el principio de los tiempos, la humanidad se desarrolló sin que existieran barreras o diferencias entre ambas tareas; sin embargo, cuando las sociedades comienzan a hacerse más complejas (con el nacimiento de la escritura, la imprenta y, más recientemente, la electrónica) empiezan a marcarse diferencias entre educación y comunicación, vinculándose a ésta última, indefectiblemente, a los medios que la soportan, a pesar de que antes de Gutemberg o Lumière, Hertz o Marconi, o el contemporáneo Tim Berners-Lee, creador del World Wide Web, la comunicación sólo fuese concebida como una función humana irremplazable.

Respecto a los modelos educativos, la utilización de los medios (antiguos o modernos) no ha impactado seriamente a la educación; la norma que ha prevalecido frente al advenimiento de cada nuevo medio pareciera ser *enseñar a cómo usarlos para transmitir*, mas no para facilitar el cambio en la dirección de un proceso educativo centrado en un maestro o profesor parlante y sabelotodo y un educando silente cuyo intelecto no es estimulado para producir o crear, sino que es "llenado" de nuevos conocimientos.

En la actualidad, cuando la revolución tecnológica de las comunicaciones -concretamente la tecnología multimedia- está rompiendo con los viejos modelos que implican la existencia de un emisor que habla y unos receptores que escuchan, permitiendo la interactividad, vale decir, el protagonismo de los antiguos receptores, es necesario reconceptualizar al educador.

A las puertas del III Milenio el maestro y la maestra deben asumirse en primer lugar como comunicadores, seres humanos bi-capacitados, diestros en el dominio teórico-práctico de ambos saberes, pero deslastrados (mas no ignorantes) del fetiche técnico que ha impuesto la prevalencia de la forma sobre el contenido. Se trata, en todo caso, de poner en práctica verdaderos procesos de comunicación con el objetivo de transformar la educación, pues aunque el cambio de los medios pudiese suponer un cambio en los modelos, el eje transformador de los procesos sigue siendo el ser humano.

El presente programa pretende ofrecer al estudiante un conjunto de perspectivas sobre la comunicación, concebida como un proceso inherente a la naturaleza humana por lo que se aborda su estudio como un fenómeno ubicado dentro de un contexto cultural, económico, político y social amplio, del cual no escapa (más bien se encuentra inmerso) el ámbito educativo.

Nuestro interés es que los estudiantes valoren su función y la de los educandos como protagonistas del proceso educativo (comunicativo) y que desarrollen una actitud crítica frente al papel que desempeñan los llamados medios de comunicación con el objetivo de que puedan utilizarlos de manera eficaz y creativa en relación con las metas que se asuman en el aula.

Por distanciarse de una concepción meramente técnica, este programa pretende, igualmente, ampliar la concepción de lo que tradicionalmente ha sido considerado como "medio de comunicación". Al entender este proceso como un fenómeno amplio, se abre el espacio a otro universo de prácticas, discursos simbólicos, símbolos e instrumentos que son igualmente portadores de signos y sentidos y que bien pueden ser utilizados en tareas educativas.

### **Objetivos: algunos propósitos para negociar**

- Valorar la comunicación como un proceso de relación humana inherente al acto educativo.
- Analizar el papel de los medios de comunicación en la sociedad.
- Distinguir las prácticas discursivas que promueven los medios de comunicación.
- Analizar la relación entre el proceso comunicativo y educativo.
- Analizar el potencial de los medios en la comunicación educativa.
- Desarrollar y validar criterios personales para la selección, diseño y utilización de los distintos medios en experiencias educativas.

## Contenidos: una propuesta de programa

<b>Algunos Temas</b>	<b>Algunas Preguntas</b>
Comunicación e Información Diferentes enfoques.	¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación? ¿Es posible llegar a acuerdos sobre lo que es la comunicación?
Los medios de comunicación y la sociedad. La realidad "mediatizada".	De los gestos a Internet: ¿A cuáles medios estamos expuestos como seres sociales? ¿Qué efectos producen en nuestro hacer, sentir y pensar como seres sociales?
Comunicación y Educación: Elementos que participan en ambos procesos.	¿Qué papel juega el ser humano en estos procesos? ¿Qué otros elementos, de manera explícita o encubierta, participan en ellos?
El sentido del proceso educativo y comunicativo y su relación con la producción de los medios.	¿Para qué sirven los medios en el aula?, ¿De cuáles factores depende su uso eficaz?
El código como elemento comunicativo y cultural. La empatía. Las reglas como recetario inútil. Los medios que existen y los que podemos crear.	¿Qué medio es el más apropiado para lo que se quiere lograr en el aula? ¿Qué factores influyen en la escogencia, diseño y uso de cada medio? ¿Cómo crear sin recetas?
El receptor como emisor (el emirec). La prealimentación (feed forward) como recurso. Estrategias para trabajar en equipo.	¿Qué elementos tomar en cuenta para diseñar y producir cada medio? ¿Cómo organizar una producción colectiva?

### Estrategias metodológicas: ¿y cómo lo haremos?

- 0. "Comunicarnos" (\*)
- Leer intensivamente
- Discutir y debatir ideas propias y ajenas
- Trabajar en equipo (tormentas de ideas, paneles, foros, asambleas...)
- Producir contenidos que puedan ser transmitido por algún medio.

(\*) En este programa subyace una metodología, una estrategia; en palabras sencillas, una manera de hacer las cosas. Si abordamos la "comunicación" como un proceso humano que implica la relación dialogal, la inexistencia de un profesor emisor y unos estudiantes receptores, debemos ser coherentes con la propuesta y ello supone la creación de un espacio dinámico y vital en el que todos aportemos y recibamos.

Es por ello que nos referimos a los objetivos del programa como "propósitos", ya que ellos serán inalcanzables si no son asumidos por los participantes. Su puesta en práctica dependerá, y muy significativamente, de nuestras capacidades para desarrollar empatía, crear un código común y, sobre todo, de la existencia de una permanente pre y retroalimentación que permita elaborar un plan de trabajo significativo, creativo y ¿por qué no? también divertido.

### **La temida evaluación...**

De un programa como el que presentamos también se desprende un tipo de evaluación. Esta debe ser concebida como un proceso continuo y formativo en el que se toman especialmente en cuenta las habilidades, capacidades e, incluso, hasta los deseos de los participantes por crear un espacio de trabajo cooperativo y solidario.

Por supuesto que no será sólo "las ganas de trabajar", por llamarlo de alguna manera, el único aspecto a considerar; de igual forma, los participantes deberán asumir las metas acordadas colectivamente y de ello dependerá la evaluación la cual valorará, de manera muy especial, el respeto a los compromisos asumidos, la constancia en el esfuerzo por lograr los propósitos acordados, el interés demostrado en la participación argumentada, la honestidad y la solidaridad.

### **Bibliografía sugerida: algunas ideas para analizar y discutir**

Arellano, A. (1996), Los docentes expositores o facilitadores de aprendizaje. Mérida: ULA.

Bisbal, M. (1998). Pensar la educación desde el espacio de la comunicación. Comunicación No. 103 (11-15). Caracas: Centro Gumilla

\_\_\_\_\_ (1994). La mirada comunicacional. Caracas: Alfadil Ediciones.

Caivano, F (1995). Nuevas tecnologías, nuevas instituciones: La escuela en la encrucijada. Telos 29 (57-67).

Cartier, M. (1992). Un nuevo modelo de acceso al conocimiento. En Silvio, J. (Comp.). Calidad, Tecnología y Globalización. Caracas: Cresalc-UNESCO.

Carr, W. y Kemis, W. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Cloutier, J. (1992) EMEREC, la comunicación audio-scripto-visual y la telematiática. En Silvio, J. (Comp.) Calidad, Tecnología y Globalización. Caracas: Cresalc-UNESCO.

De Moragas, M. (1981). Teorías de la comunicación. Barcelona: Gustavo Gilli.

Escudero, M. (1978). La comunicación en la enseñanza. México: Trillas.

Flores, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc. Graw Hill.

Freinet, C. (1973). La enseñanza de las ciencias. Barcelona: Editorial Laia, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (s/f) El texto libre, el periódico escolar. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.

\_\_\_\_\_ (1990). La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1994). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1996). ¿Extensión o comunicación? México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1996). Cartas a Cristina. México: Siglo XXI.

García C., N. (1996). Culturas en Globalización. Caracas: Nueva Sociedad.

Gutiérrez, F. (1995). Pedagogía de la comunicación en la educación popular. Madrid: Editorial Popular.

Kaplún, M. (1992). A la educación por la comunicación. Santiago: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1985). El Comunicador Popular. Quito: Ciespal.

\_\_\_\_\_ (1998). La Educomunicación. De medio y fines en comunicación. Chasqui No. 58. (13-19). Quito: Chasqui.

\_\_\_\_\_ (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicación No. 103 (11-15). Caracas: Centro Gumilla.

Mc. Laren, P. (1984). La Vida en las Escuelas. México: Siglo XXI Editores.

Pasquali, A. (1979). Comprender la Comunicación. Caracas: Monte Avila Editores.

Pimienta, D. y Liendo, P. (1993). La comunicación mediante computadora. En Silvio, J. (Comp.). Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas: Cresalc-UNESCO.

Pineda, M. (1997). Transformaciones tecnológicas y nuevas conceptualizaciones de la teoría de la comunicación. Maracaibo: LUZ.

Silvio, J. (1993). La comunicación del conocimiento en un nuevo contexto tecnológico. En Silvio, J. (Comp.). Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas: Cresalc-UNESCO.

Urribarrí, R (1998). El Uso de Internet y la Teoría de la Comunicación. Comunicación No. 106 (16-23). Caracas: Centro Gumilla.

\_\_\_\_\_ (1997). La formación de educadores en el uso y aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación: el reto de la alfabetización telemática. Ponencia presentada en las I Jornadas de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

## 4.

*Cocinando con las TIC...*  
(O de cómo cambian las recetas)

La puesta en práctica del programa referido en el relato anterior nos llevó a iniciar otro tipo de investigaciones vinculadas con diversos tipos de comunidades: reales y virtuales. A la par que el desarrollo tecnológico iba corriendo, y nosotros madurando, fuimos cambiando, experimentando metodologías, transformando y transformándonos.

Con un pie en la docencia y el otro en la investigación-extensión, en este texto, asaltado por incursiones de otras voces **demarcadas por tipos de letras**, compartimos con el lector un momento clave de nuestra vida académica, signado por las interrogantes y las dudas, pero también lleno de expectativas.

A algunos "epistemólogos" podría parecer un texto poco riguroso, pero el rigor, como lo definieron Ira Shor y Paulo Freire, es deseo de conocer, necesidad de respuesta y método crítico de aprendizaje. En las páginas siguientes se muestra cuándo y por qué hemos cambiado de rumbo.

Trujillo, 2000

Querido Ricardo:

Escribo querido Ricardo (dos puntos) y lo primero que brinca a la página en blanco es la "ayuda" del programa word de windows. Tú sabes como es el rollo de las computadoras. Parece que supieran más que nosotros. Ojalá el simpático clip con ojitos pudiera ciertamente auxiliarme con esta carta que me siento a escribirte luego de haber leído en la prensa que el gobierno británico acaba de aprobar la clonación de embriones humanos.

Nada por lo que haya que preocuparse -menos mal- pues según se encarga de advertir el doctor Ian Willmutt, el *creador* de la ovejita Dolly, se hará sólo *con fines científicos*, esos que suponemos indiscutiblemente *buenos* para la humanidad. Por ahora, si hemos de creerle al cable de la Reuters fechado hoy en Londres, "podemos estar absolutamente seguros de que nadie usará esta técnica para *producir una persona*"<sup>17</sup>

¿Producir una persona? ¡Vaya! A esto se le llama progreso...

Como Raquel y Luis (protagonistas de la novela "Cartas Cruzadas" del escritor colombiano Darío Jaramillo) me siento a *escribirte* esta carta, pero en realidad *me la estoy escribiendo yo misma* para ordenar mis pensamientos de estos últimos días, que se me han ido en darle vueltas al proyecto de investigación que estoy diseñando sobre el uso de las TIC en educación.

A ti puedo confiarte la sensación que me carcome: creo que a ciertas formas de plantear este tipo de proyectos –y a los formatos que se extienden para ello- es necesario darles un revolcón, unos ramazos, pincharlos con un tridente, pues luego de conocer y analizar distintas experiencias y de repasar lo que escriben investigadores y analistas, hay dos cosas relevantes en este asunto.

---

<sup>17</sup> El cable lo publicó el diario El Nacional el 17-08-2000. El 26 de noviembre del año siguiente, otro diario, El Universal, publicó una noticia emanada de una firma estadounidense de biotecnología, acerca de la clonación del primer embrión humano, hecho que no se ha podido aún comprobar. El 15-02-03 el mismo diario publica un cable de la agencia France Press que informa sobre el sacrificio de la oveja "Dolly", debido a que sufría de una enfermedad pulmonar degenerativa. Nacida con anomalías cromosómicas el 5 de julio de 1996, Dolly tenía la predisposición al envejecimiento prematuro. La nota de prensa advierte sobre la clonación de bebés humanos, práctica que, aunque aún no ha sido corroborada, luego de 50 años del descubrimiento de la estructura de doble hélice del ADN, no parece asunto de ciencia ficción.

Primero, que no hay “evidencia” sustantiva de que el uso de las TIC (en educación, en salud, en proyectos de gobierno electrónico, etc.) haya tenido algún impacto “positivo” para el desarrollo humano y social, entendido como bienestar y calidad de vida para las amplias mayorías, y –segundo- que los proyectos, planes y programas dirigidos a introducir las TIC en las comunidades socialmente discriminadas fracasan estrepitosamente en su empeño. *La cuestión entonces es: ¿cómo hacer para lograr un impacto social positivo? ¿Qué vías explorar?*

En un artículo que escribí recientemente sobre los telecentros en Venezuela<sup>18</sup> me referí a la necesidad de que éstos fueran concebidos como espacios donde, al tiempo que la comunidad satisfaga sus necesidades de información, se desarrollen procesos de educación, participación y organización ciudadanas, pero *¿Cómo promover y apoyar estos procesos?*

A propósito de las reuniones que hemos sostenido sobre “la extensión universitaria”<sup>19</sup> esta pregunta me acosa. Me interrogo, pero no lo sé. Mi lugar -supuestamente- está dentro de la universidad, como profesora, pero en lo personal nunca le he visto ningún sentido a una “academia” aséptica, encerrada en un cubículo. Creo que alguna vez te comenté la reflexión que hizo una maestra de Jajó cuando fuimos allá a dar un taller de “mejoramiento”:

- “Es que *ellos* no entienden, creen que todo es tan fácil como *ellos* dicen”. A partir de entonces empecé a preguntarme: *¿quiénes son ellos, ¿seré yo parte de esos ellos? quiénes somos nosotros?* Recordé al filósofo José Manuel Briceño Guerrero quien afirma que *nosotros* somos *nos* y *otros*. *¿Tendrá esto algo que ver con los “modos” de conocer...? Te cuento, pues, en lo que ando.*

*Estos parrafitos “leguleyos” de abajo me inquietan pues no dejan de parecerme un ejercicio retórico. Siempre me ha parecido más sensato hacer más y decir menos. Eso de plantearnos si la episteme es la correcta o si nos refleja o si nos traiciona o si nos queda chiquita o si nos miró feo es, sencillamente, paralizante. La única forma de saberlo es echándole pichón y luego, sí, extraer los aprendizajes”, dice mi doctor Merengue particular<sup>20</sup> y no sé qué contestarle. Lo único que se me ocurre decirle es que quiero ver cómo camino sin tropezar mucho, con un pie en la acción de terreno y otro en el de la investigación... ¿Pero no es la misma ruta, a fin de cuentas?*

<sup>18</sup> Telecentros en Venezuela: ¿Una herramienta para la transformación social? Comunicación 110 (14-19). Caracas: Centro Gumilla, 2000.

<sup>19</sup> Jornadas de reflexión: La Universidad a la que aspiramos, 22 al 24 de marzo de 2000.

<sup>20</sup> Margarita Arribas, periodista y poeta.

Si estamos hablando de investigar, conocer, comprender, tenemos que partir por preguntarnos sobre la "matriz epistémica" que -sigo a Alejandro Moreno (1995)- consiste en la peculiar manera que tiene un grupo humano de simbolizar la realidad y es la fuente que alimenta y rige el modo de conocer propio de un período histórico-cultural.

Moreno hizo un trabajo de rastreo histórico enjundioso (una obra de más de 500 páginas) sobre el origen, evolución e imposición vigente en la cultura occidental (pasando por la teología, la filosofía, la ciencia y de cualquiera de éstas a sus raíces psicológicas o sociológicas) de la matriz epistémica, para llegar a la conclusión de que todo saber es moderno (derivado de una episteme ídem) y de que existe otro saber correspondiente a una episteme otra.

Estas dos epistemes son productos históricos. La primera corre pareja con la historia de la modernidad y la otra con la historia del pueblo, esa que ha permanecido a la sombra y de cual no se conocen sino *modos de resistencia* que le han permitido preservar un mundo de vida y, en consecuencia, la misma episteme. Sobre el fundamento de este conocer, Moreno (1995:507) dice que reside en la relación -raíz de la episteme- un misterio que sólo se puede vivenciar en el vivir-afectivo:

Hablo de la relación viva, que se vive, no de una ideal o abstracta. La relación en comunión, comunitaria y, en último término, el amor como mundo de vida de los hombres, no es un dato sino un proyecto y una tarea, posible desde una episteme de relación e imposible desde una del individuo. Ante una y otra no queda sino una opción ética.

A esta episteme le corresponde otro modelo de investigación distinto del que tradicionalmente se ha concebido como investigación-acción-participativa. Un modo de conocer otro -propone- indica un camino-otro de investigación, que llama con-vivida<sup>21</sup>, cuyo punto de partida es la necesidad de comprensión.

---

<sup>21</sup> El término **investigación convivida** fue acuñado y desarrollado por Abilio López en su tesis de maestría en psicología social "Los Modos del Conocer Oprimido" (UCV, 1992). López, como Moreno, es sacerdote salesiano y desarrolló durante una década trabajo pastoral-organizativo en la Parroquia San Luis de Valera (Trujillo). Moreno, por su parte, lo hizo en Petare, Caracas.

*Mi doctor Merengue mete la cuchara: Esto suena sensato y no me parece nada mal, pero he aquí el cascabel y -además- el gato: si las experiencias parten de mi "investigación" previa, entonces ya no podrán hacerse igual a como yo hice la mía. Es decir, este tipo de investigación sólo servirá, en términos reales, como fuente para quienes hablan sobre experiencias de investigación, no da pistas para futuras aplicaciones.*

Exclama mi amiga Eglée: ¡ es que cada investigación es un parto! Y cada muchacho distinto, solía decir mi abuela. Pero veamos qué dice Moreno. Cito in extenso. Lo re-escribo y ¿me re-escribo? Copio y pego algunos párrafos. Unos son textuales y otros no. Es una lectura, mi lectura, de apenas un pie de página de su libro (1995: 12).

En principio mi intención no fue de ningún modo científica. La labor investigadora surgió exigida por la misma experiencia que vivo. Así, junto con la vida, se ha ido produciendo un proceso de reflexión sobre la vivencia. Se me planteaba el problema del cómo. Problema de método. Era evidente que los métodos tradicionales no se adaptaban a la realidad que estaba viviendo-investigando, pues habían sido pensados en términos de distancia objetiva.

Las nuevas orientaciones metodológicas ofrecían algunas perspectivas; sin descartar ninguna de ellas y sin adscribirme totalmente a ninguna opté por el registro sistemático de la experiencia. Mi registro sistemático consistió –y consiste- en un trabajo permanente de análisis reflexivo sobre lo vivido, ocasionalmente puesto por escrito pero no necesariamente. El registro es así, ya de partida, una actividad hermenéutica, en la vida más que sobre ella

¿De dónde partir? No doy normas. Es posible que no pueda delinearse un método. Puedo decir de dónde he partido yo y qué me ha sucedido. Partí de mi mundo y de mi episteme. Ahora lo sé, entonces no. Ni siquiera sabía que tales cosas existían.

Siento estas palabras como un bálsamo, pero a la vez como un tónico que me impulsa a buscar otras referencias. Así me consigo con Marisela Hernández (también psicólogo social, como Moreno) quien complementa y enriquece los planteamientos del sacerdote. Para tratar de develar el misterio que sólo se puede vivenciar en el convivir-afectivo, Moreno opta por un método que se explica en correspondencia y de acuerdo con su opción pastoral y política; por su parte, Hernández, al tratar de contribuir con su comprensión lo ubica en un territorio: el cultural.

En la episteme *no moderna*, dice Hernández<sup>22</sup>, lo colectivo es constituyente y constitución de las personas que son quienes crean y recrean la cultura la cual, a la vez, es creada y recreada por ellas. Siguiendo este análisis, la *cultura* sería entonces, apoyándonos en Geertz (1998), un conjunto de redes de significados tejidas por los hombres y sobre las cuales estos mismos hombres se suspenden. En tal sentido, su comprensión, antes que corresponderse con una ciencia experimental en busca de leyes, se aviene a una de tipo interpretativo en busca de significados.

Otro elemento importante que subraya Hernández es la dimensión colectiva de la cultura que –advierte– está acompañada de otra, la *afectiva*, aquella que contiene las emociones y los sentimientos y forma parte del hombre cotidiano tanto como la razón. En cuanto a lo *cotidiano*, podríamos definirlo de la mano de Michel De Certeau (1996:51):

Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior. Se trata de una historia a medio camino de nosotros mismos, casi hacia atrás, en ocasiones velada; uno no debe olvidar ese mundo-memoria. Semejante mundo nos interesa mucho, memoria olfativa, memoria de los lugares de la infancia, memoria del cuerpo, de los gestos de la infancia, de los placeres. Tal vez no sea inútil reiterar la importancia del dominio de esta historia ‘irracional’, de esta ‘no historia’. Lo que interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible.

A nuestro juicio, Moreno y De Certeau se refieren a lo mismo. La no historia de De Certeau es lo que Moreno llama historia olvidada del pueblo. De igual forma, lo que para uno es lo invisible, para el otro es el misterio.

Otros autores, como Gurméndez (1993), se han referido a la dimensión afectiva de la cultura donde prevalece el *sentir* como condición básica humana donde se articulan las esferas sensorial, *afectiva* e intelectual. Con base en este autor, Hernández se arriesga a afirmar que si bien *la* emoción conmociona al alma y al cuerpo, los desconcierta y perturba, es el sentimiento el que construye los sentidos, el que enlaza las sensaciones, las emociones y el pensamiento: se mantiene en contacto

---

<sup>22</sup> Marisela Hernández no la llama popular. En su texto queda claro que se adhiere al modelo postpositivista descrito por Miguel Martínez en su obra “El paradigma emergente”, prologada justamente por Alejandro Moreno, quien en artículos posteriores ha dicho que este, el llamado paradigma cualitativo emergente, es el último coletazo del positivismo.

con la sensación, que lo matiza; con la emoción, que lo exterioriza; con el pensamiento, que lo comprende y a veces lo pone en palabras.

Al conjunto de estas dos dimensiones de la cultura es lo que Maffesoli (1990) define como socialidad, un "*lazo misterioso*" que anuda a los seres humanos sin formalizaciones, en las prácticas cotidianas. Para Hernández (1999: 59) la comprensión de la cultura, desde las dimensiones colectiva y afectiva sólo es posible desde una postura estética, a saber:

Centrada en el sentir, en lo que difícilmente puede decirse con palabras técnicas y disciplinadas, pero que se desborda en gestos, colores, música, recuerdos, sensaciones, lugares, cosas; en las costumbres, rituales que simplemente están allí, uniendo a las personas en un no-sé-qué que las conecta, las comunica, sin perder su diversidad, su heterogeneidad; en unas relaciones espontáneas y normadas, cambiantes y estables a la vez, armónicas y conflictivas, bonitas y feas al mismo tiempo.

Es por eso que De Certeau habla de estudiar el arte de vivir del hombre del común a través del recorrido de los distintos espacios sociales de la vida contemporánea. Y para acceder a la cotidianidad donde reside "este fondo de simbolizaciones irreductibles al pensamiento" -subraya- hace falta abrir compuertas pues el afán moderno de establecer insularidades científicas (parcelas) imposibilita su percepción y aprehensión.

Si para Moreno la aprehensión de este mundo de vida y de relaciones pasa por la *con-vivencia*, para Hernández (1999:62) implica *el contacto*, el acercamiento, no sólo para coincidir, sino para disentir "a punta de palabras y no palabras, pues si sobre los sentidos, sobre todo *el de la vista*, se ha montado buena parte de la investigación positiva, hay que invitar al tacto, al olfato y al gusto también a participar".

Parafraseando a Roland Barthes, conocer de esta forma supondría entonces el despliegue de la capacidad erótica para sentir el gusto por la vida y una sapiencia que sea nada de poder, una pizca de saber y el máximo posible de sabor. Con el apoyo de la poesía -agrego yo- pues, "¿qué se espera de la poesía sino que haga más vivo el vivir?".<sup>23</sup>

Pero como dijera Paulo Freire (1994:8): "no estoy sugiriendo algún tipo de ruptura entre sensibilidad, emociones y actividad cognoscitiva, pues

---

<sup>23</sup> Rafael Cadenas (1991:47)

conozco con todo mi cuerpo: con mis sentimientos, mis emociones, pero también con mi mente crítica”.

### **El cuento del Gallo Pelón**

Pero dejemos esto hasta aquí, que todo lo anterior ha venido a un cuento. Sí a ese mismo que te estás imaginando, al cuento del gallo pelón. ¿Quieres que te lo cuente otra vez?

Martin Hopenhayn (1995) ha escrito sobre la crisis de inteligibilidad y de organicidad del cientista social, entendiéndose por lo primero la dificultad de captar la creciente complejidad de lo real con herramientas cognoscitivas ya consagradas y, por lo segundo, la ruptura del lazo entre producción de conocimiento y transformación social.

Creo que lo que veníamos hablando se relaciona estrechamente con esa preocupación de Hopenhayn y tiene asidero en la tesis de Moreno, en la de Hernández, y también en la de Jorge Armand, según la cual las causas profundas de la crisis del mundo de hoy conciernen al estudio de la cultura en sentido antropológico.

Armand (1998) sostiene que la modernidad no es una etapa evolutiva de la humanidad, sino una cultura humana específica, concebida como un ecosistema. Considerarlo una etapa evolutiva implica un juicio de valor etnocéntrico: el de la superioridad de la cultura occidental en tanto que impulsora de la modernidad, así como un supuesto no razonado como es, ni más ni menos, el de la realidad del “progreso”.

Si concebimos la cultura como un ecosistema (voy siguiendo esta vez a Armand, no te pierdas) cuando juzgamos aspectos propios de una cultura distinta a la nuestra estamos sacando elementos fuera de su contexto y, al colocarlos en otros donde no tienen sentido, son incomprensibles (*¿misteriosos?*) o rechazables moral y/o estéticamente.

Esa es una de las razones *-digo yo con mi gallo entre los dientes-* de la brecha que existe entre producción de conocimiento y cambio social: *¿Desde dónde investigamos? ¿Obtendremos desde allí claves para comprender y transformar?*

Creo que, como dice Moreno, romper el extrañamiento y la lejanía implica no solamente investigar para transformar la realidad, sino actuar con la comunidad en su transformación y, en ese proceso, investigar. Ojo: son dos cosas distintas. Esto último es lo que Abilio López (1999) ha llamado *investigación convivida o convivencia investigativa*. Al

ubicarnos allí, descascarados, con nuestra esponja interior a la intemperie, sentimos como si de repente nos tiraran la alfombra sobre la cual veníamos desplazándonos y trastabillamos de asombros.

Fíjate que si nos detenemos a pensar en el fracaso de los programas de desarrollo, entre los que se incluyen la dotación de internet en las escuelas, tendríamos que comenzar por preguntarnos ¿desde dónde se formulan? En su precioso libro, supuestamente “de consejos prácticos para vivir la comida”, Benjamín Casadiego (2000:79) desliza una crítica profunda, relacionada con esto que estamos conversando:

...los fracasos de muchos programas es que asumen sólo la parte nutricional del problema antes de intentar una entrada a la vida de las personas a quienes van dirigidos: la alimentación es parte de una gran estructura que está sometida a reglas económicas y culturales y está, como lo hemos tratado de decir en este libro, inscrita en la vida y en el cuerpo de cada uno de nosotros.

### **Cocinando con las TIC**

Ya esto está larguito y con toda razón debes estarte preguntando ¿a dónde va todo este cuento? Obviamente no sé dónde va, pero sí de dónde viene: de la incomodidad que me causan los formatos para formular proyectos de investigación que exigen formulación de hipótesis previas, antes de salir a explorar la realidad.

No es que descarte la idea de tener ideas, vaya que parece un trabalenguas, pero me parece mucho más sensata la postura de Michel Menou (1999) quien opina que el propósito de este tipo de estudios debe ser entender qué está sucediendo en vez de procurar la obtención de datos que avalen planes y teorías predeterminados, por lo que recomienda el empleo de métodos antropológicos en conjunción con una arquitectura de investigación-acción.

Recuerdo que, sobre estos asuntos que te comento, tuvimos una conversación con un grupo de colegas e, imagínate, terminamos embarcados en una discusión sobre recetas de cocina. Alguien dijo que era incapaz de seguir una fórmula...

Y no es que a estas alturas tenga ánimos de pergeñar una, pues, ¿cómo pensar en recetas si, como dice Abilio López (1999:56) “cada comunidad es una realidad inmanencial, productora y producto de una historia vivida de múltiples relaciones, que se hacen y se deshacen, se mezclan y entremezclan formando una enramada muy intrincada, única y distinta, no sólo diferente, de las demás”?

Sin embargo, al preguntarnos sobre los posibles ingredientes para cocinar un proyecto de investigación o de desarrollo al que -por lo menos- provocara meterle el diente, si bien, como dices tú <sup>24</sup> con mucha gracia y desparpajo, la única respuesta es que no hay ninguna, con este poco de ideas sueltas podríamos arriesgarnos a especular que:

Si algunas de las razones por las cuales fracasan algunos proyectos de investigación y/o desarrollo (vale la pena advertir: relacionados o no con las TIC) en su intento promover transformaciones sociales son (entre otras) la dificultad de interpretar las claves culturales de una comunidad y la introducción en ella de valores, costumbres y necesidades que le son extraños, quizás sea necesario llevar, como sugiere De Certeau (1996) "las prácticas y las lenguas científicas hacia su país de origen, a la vida cotidiana", lo que implicaría, entre otras mil cosas:

- Compartir la misma mesa, si es posible con lo que Casadiego llama una cocina de cercanía, honesta, alejada del aparataje de las salsas medievales.<sup>25</sup>
- Afinar el instrumento...
- Ingeniarnos una pieza que sepa a jugo de parchita: ácido y dulce (crítica+imaginación)
- Bailarla con pasión<sup>26</sup> y
- Vibrar para hacer vibrar, sonar para que cada uno descubra su nota y su partitura. (Fuenmayor, 1999)

Y al decir cocinar, comer, cantar, bailar, vibrar, hablamos de fiesta, de gozo compartido, de vivir la vida con ganas de no perderse sus oportunidades y también de crearlas. De una postura ética y estética, de una inserción política y cultural. ¿Suena descabellado?

Yo creo que no. Desde diversos territorios se ensayan propuestas, como la de Víctor Fuenmayor, quien ha empeñado sus esfuerzos en construir una técnica expresiva que no nos haga sentir extranjeros en nuestro propio cuerpo (cultural –latinoamericano). El, que escribe este libro<sup>27</sup> después de haberlo bailado por más de 30 años, apuesta con estas palabras que sudan saber y sabor (1999: 47):

---

<sup>24</sup> Gómez, Ricardo. The emergence of a new paradigm in development communication. <http://ias.leidenuniv.nl/host/ccrss/cp/cp1/cp1-The.html>

<sup>25</sup> Existe este tipo de cocina cuando las cosas tienen el sabor de lo que son.

<sup>26</sup> "Acción emocionada y con sentido, búsqueda afanosa y persistente de lo deseado, creación inquieta de mundos" Marisela Hernández.

<sup>27</sup> El Cuerpo de la obra.

Estamos en el tiempo de inventar o errar, como decía Simón Rodríguez, el maestro del Libertador. La invención viene desde nuestra identidad corporal, procede con el inventario de nuestras técnicas del cuerpo primitivo, cultural, popular, contemporáneo, ***antes de que sucumba por el prestigio de las tecnificaciones secundarias tan impuestas desde tantos medios de dominio artístico y de comunicación social.*** (El énfasis es nuestro).

Cualquiera que haya estado al frente de un fogón dispuesto a hacer de comer sabe que cada ingrediente tiene su naturaleza propia, su modo de relacionarse con los otros, su punto de cocción y su temperamento y que aún teniendo a mano un recetario y siguiéndolo al pie de la letra, dos cocineras distintas obtendrían resultados diferentes, pues existe un mundo de cosas particulares libradas al azar del momento y de las circunstancias, sin contar con el arte, la sazón y el gusto de cada cual.

***¿Cómo abordar el tema del uso de las TIC en educación desde esta perspectiva?***

## **Referencias**

Armand, J. (1998) Más allá de la modernidad. Mérida (Venezuela): Actual.

Briceño G., J. M. (1987). El laberinto de los tres minotauros. Caracas (Venezuela): Monte Avila.

Casadiegos, B. (2000). Un toque de laurel. Ocaña (Colombia): Instituto de Cultura y Bellas Artes.

De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. 1. Artes de Hacer. México: Universidad Iberoamericana.

\_\_\_\_\_ (1999). La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, Cocinar. México: Universidad Iberoamericana.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1996). ¿Extensión o comunicación? México: Siglo XXI.

Fuenmayor, V. (1999). El cuerpo de la obra. Maracaibo (Venezuela): Ediluz.

Geertz, C. (1998). La Interpretación de las culturas. Barcelona (España): Gedisa.

Gurméndez, C. (1993). Crítica de la pasión pura. T. II. México: FEC.

Hernández, M. (1999). La cultura como experiencia afectiva. Revista Venezolana de Ciencias Sociales 2/3 (53-64) Caracas: UCV.

Hopenhayn, M. (1995). Ni apocalípticos ni integrados: aventuras de la modernidad en América Latina. México: FCE.

Jaramillo, D. (1997). Cartas cruzadas. Bogotá (Colombia): Alfaguara.

López, A. (1999). Participación, comunidad, política y educación. Cumaná (Venezuela): Publicaciones CED.

Maffesoli, M. (1990). El Tiempo de las tribus. Barcelona (España): Icarías.

Menou, M. (1999). Impact of the internet: some conceptual and methodological issues, or how to hit a moving target behind the smoke screen. En: Gómez, R. y Hunt, P. (Eds.) Telecentre evaluation: a global perspective. Report on an international meeting on telecentre evaluation. IDRC: Québec, Canadá.

Moreno, A. (1995). El Aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Caracas (Venezuela): Centro de investigaciones populares.

## 5.

*¿Técnicas y Recursos o Comunicación Educativa?  
(El qué antes que el cómo, o ¿acaso el cómo determina el qué?)*

Al avanzar en la investigación, el aula de clases se convierte en el lugar donde se ponen en práctica los hallazgos y las convicciones. La revisión de literatura y el ejercicio docente nos llevan a reconsiderar –incluso- el nombre de la cátedra que impartimos. “Técnicas y recursos para el aprendizaje” comienza a parecernos una denominación inconveniente.

Viniendo del campo de la comunicación, estamos persuadidos de que los medios son un instrumento, jamás un fin, y de que la única forma de obtener provecho de ellos es teniendo claro no sólo cómo, sino para qué los usamos. Este relato da cuenta de cómo una materia, al cambiar de fondo, también comienza a cambiar de nombre...

Trujillo, 2001

Querida Ana María:

Me pides que te cuente cómo hemos ido avanzando en nuestra investigación. Tengo que confesarte que no he parado de hacerme preguntas. Pareciera que la urgencia de instalar computadoras y conexiones nos impidiera pensar en qué queremos lograr con esa inversión, con ese esfuerzo. A mi modo de ver, cuando señalamos la urgencia de usar Tecnologías de Información y Comunicación<sup>28</sup> (TIC) en educación primero debemos preguntarnos *¿qué objetivos perseguimos? ¿Qué queremos lograr con ello?*

De manera rápida, algunas respuestas se hacen evidentes: "modernizar" el proceso educativo, "facilitar el acceso" al sistema, "mejorar" los aprendizajes...En resumidas cuentas, resolver algunos de los problemas de la educación. Pero *¿habrá alguno mayor en la base de todos ellos? Y, más aún: ¿podrán ayudarnos las TIC a resolverlo?*

En cuanto al uso de las TIC -según nuestro criterio- no basta con disponer de computadoras y conexiones ni con desarrollar capacidades para el uso instrumental de los recursos, sino que es necesario tener unos objetivos claros, un para qué las incorporamos al proceso educativo. Eso es lo que, siguiendo a Camacho (2000), llamamos apropiación, la cual se habrá dado cuando las utilicemos como una herramienta para la solución de problemas concretos, lo cual supone que primero deba contarse con la capacidad de preguntarse qué se desea resolver con ellas.

*Volvemos al principio entonces ¿para qué usar las TIC en educación? ¿Qué problema deseamos atender?* A mi juicio hay uno que sobresale y es el que primero debemos tratar de atender:

### ***La verticalidad del proceso educativo***

Según la directora de la Oficina Regional de la UNESCO, Ana Luisa Machado<sup>29</sup>, "a pesar de la crisis económica que han vivido los países de América Latina y El Caribe (ALC) en los últimos 20 años, los índices educativos referidos a la cobertura del sistema y alfabetización han aumentado; no obstante, no puede decirse lo mismo de la calidad del proceso educativo: persisten los bajos niveles de aprendizaje, existen

<sup>28</sup> En las TIC se incluyen diversos medios y soportes comunicacionales que incluyen la Internet.

<sup>29</sup> En la VII Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de ALC (Cochabamba, Bolivia: 5-7 de marzo de 2001). El Nacional, 06-03-01 p. C-3. Caracas (Venezuela).

deficiencias en cuanto a la disponibilidad de recursos y a la formación de los docentes y **se siguen desarrollando prácticas pedagógicas tradicionales**". (*El énfasis es nuestro*).

Consecuencia y evidencia de esta realidad son las limitaciones de todo orden con las que ingresan los jóvenes a la universidad, entre las cuales sobresalen la ausencia de espíritu crítico y la pasividad. ¿Dónde se originan?, ¿qué hacer para subsanarlas? Para nosotros es claro que éstas se cuecen en la escuela básica, pero ¿quiénes se encargan de la formación a ese nivel? ¿De dónde provienen?

En Venezuela los maestros egresan de instituciones de educación superior: allí radica una fuente importante del problema y allí debe comenzar a trabajarse. Es necesario formar un maestro distinto a través, precisamente, de un modo distinto de ser maestros, pues este "modo-otro" no puede ser "enseñado" por alguien sin experiencia de ese saber. El futuro educador -y esto es clave- no aprenderá prácticas educativas diferentes escuchando hablar de ellas ni por referencias, sino protagonizándolas desde los espacios en donde se forma como tal.

La reflexión de Miguel Ángel Pérez, profesor e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, nos ayuda a aclarar lo que planteamos:

Me invitan a dar clases y yo pongo en juego el modelo que utilizaron conmigo mis maestros. Me paro frente al grupo y les presento el conocimiento como un producto ya dado. Soy un busto parlante repitiendo información, pidiendo a los otros que la repitan con más o menos variantes. Jamás planteo una teoría como un problema para saber cómo lo piensan mis alumnos, jamás preparo una lista de preguntas que los lleven a reflexionar sobre una determinada circunstancia, no los inquiere, no los dejo ensayar su propia explicación de los hechos. En pocas palabras, no contribuyo a crear una situación que los haga pensadores, ni creadores de explicaciones.<sup>30</sup>

### ***El uso de las TIC para la construcción de conocimiento***

Esta no es una situación nueva: está presente desde hace mucho tiempo, como también la esperanza de que su reversión descansa en la introducción y uso de nuevos aparatos en el aula. Al respecto, vale la pena advertir sobre el entusiasmo con que ha sido acogida cada "nueva

---

<sup>30</sup> <http://www.funredes.org/mistica/castellano/emec/produccion/memoria6/0041.html>

tecnología" en su tiempo, calificándosela casi siempre de revolucionaria. En la época del advenimiento de la TV se hablaba de revolución educativa; no obstante, la educación, entendida como un proceso vertical, siguió -y sigue- intacta. ¿Podremos cambiarlo de signo gracias a las TIC? ¿Serán estos nuevos artilugios tecnológicos capaces de encantar la escuela?

Quizás no lo sean si su presencia forma apenas parte de un conjunto de gestos o adornos con los que se pretende mejorar la fachada del edificio educativo, sin tocar la base que lo sostiene: un proceso rígido, inflexible, basado en contenidos preestablecidos -no construidos por el alumno- con énfasis en el texto y el docente. Pero quizás sí, si promueven y se insertan en la búsqueda por construir un modelo educativo distinto al tradicional. Porque como señala Jesús Martín Barbero (2000: 17):

...nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al modelo escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro-alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. Meterle a ese modelo medios y tecnologías modernizantes es reforzar aún más los obstáculos que la escuela tiene para insertarse en la compleja y desconcertante realidad de nuestra sociedad.

La integración ventajosa de los maestros y estudiantes a la sociedad mediatizada implica una transformación en los modos de pensar, aprender, investigar, comunicar (se), relacionar (se)... En dirección a ese cambio, las nuevas herramientas de comunicación posibilitan no sólo la recepción de caudalosos torrentes de información, sino su producción, circulación, difusión e intercambio significativo a través de poderosos sistemas enlazados en redes.

No obstante, estos nuevos recursos (como la internet, que posibilita la existencia de un receptor/emisor) corren el riesgo, no sólo de ser sobreestimados, sino también de ser desaprovechados, si se conciben como simples aparatos aislados del contexto sociocultural de los educandos y si no se explotan las ricas posibilidades que ellos abren para la auto expresión y el diálogo como vía para la construcción de conocimiento, producción e intercambio de saberes.

El espacio educativo es un generador de socialización que posibilita las interacciones grupales y las redes de interlocución. Por ello, uno de los mayores riesgos que se corren con la introducción de las TIC es dejarse

obnubilar por la tendencia que marca cierto tipo de "educación a distancia", un proceso cerrado, altamente individualizado y con un intensivo empleo de medios que, en el mejor de los casos, sólo contribuye a poner en contacto a dos interlocutores, como advierte Kaplún (1998: 56):

En este proyecto de educación informatizada (...) el aula virtual instituye un educando que estudia sin ver a nadie ni hablar con nadie y que, privado de sus interlocutores, queda confinado a un permanente silencio (...) ¿con quién se comunica este navegante solitario del conocimiento?

Si el aprendizaje es un producto social y si la reflexión compartida es parte de ese proceso, las TIC, como poderosos medios de comunicación, podrían (y deberían) contribuir más bien con lo contrario, es decir, con la creación de canales y espacios para la auto expresión y el diálogo entre quienes participan del proceso educativo: del maestro con sus alumnos, pero también de los estudiantes entre sí, pues educar (se) implica estar en medio de una trama de interacciones múltiples y diversas que enfrentan disímiles y, por lo tanto, enriquecedoras interpretaciones.

El proceso de aprendizaje, por lo tanto, debe crear las condiciones para que los alumnos generen sus propios mensajes con relación al tema que están aprendiendo, pues como dice el mismo autor antes citado:

**La construcción del conocimiento y su comunicación no son dos etapas sucesivas:** se alcanza la organización y la clarificación de ese conocimiento al convertirlo en un producto comunicable y efectivamente comunicado, pero para que el educando se sienta motivado y estimulado para emprender ese esfuerzo de intelección que esta tarea supone, necesita destinatarios, interlocutores, saber que será escuchado. (Kaplún, 1998: 67) (El énfasis es nuestro)

En este sentido la incorporación de las TIC comporta una ventaja en tanto que ellas extienden los espacios de socialización, lo que supone el relacionamiento y la ampliación de los horizontes gracias al contacto con personas y grupos con otros valores, pero también el fortalecimiento, mediante el intercambio, de los valores comunes desterritorializados.

De allí que papel del educador deba transformarse. Más que una nueva función o tarea, la misión del profesor (y especialmente de aquél formador de maestros) sería la de un mediador entre la multiplicidad de

estímulos educativos, la de un generador de expectativas y de motivaciones.

Y mucho más aún, pues como ha advertido tempranamente Michel Cartier (1992), pionero en el estudio de los cambios que se derivarían de un proceso educativo basado en la mediatización de informaciones por medio de sistemas telemáticos, este nuevo actor tiene una obligación mayor y es la de implementar la interactividad exigida por el usuario para crear nuevos conocimientos, por lo tanto debe ser un especialista en comunicación ajustado a patrones interactivos. En otras palabras, debe ser capaz de generar espacios de interlocución.

De esta manera lo destaca Miguel Angel Pérez:

Con la tecnología podemos crear espacios de aprendizaje de gran riqueza, donde los estudiantes se formen como constructores de conocimiento y nosotros como organizadores de experiencias de aprendizaje<sup>31</sup> (...) si nosotros creamos espacios para crear conocimiento, los jóvenes podrán compartir lo que están descubriendo cada día y su intercambio cotidiano los llevará a descubrir el valor de la red como espacio para compartir su cotidianidad, pero también el producto de su trabajo de investigación.<sup>32</sup>

Lo que facilitarían las TIC, en todo caso, sería el intercambio de vivencias y experiencias entre sujetos y grupos activos. Esto presupone que el tipo de educación que se promueve concibe la construcción de conocimiento como un proceso colectivo protagonizado por todos y cada uno de los participantes y donde la tecnología no es un fin en sí mismo, sino el medio que posibilita el relacionamiento. Se trata en todo caso de fortalecer, mediante las TIC, un modelo de educación no *a distancia*, sino por el contrario, de mucha cercanía.

### ***Educación, Comunicación y TIC***

En otro orden de ideas, y el contexto de un mundo globalizado, la educación debe superar el estrecho marco de la escolarización y las posturas tradicionales sobre la enseñanza que la reducen a los aspectos instruccionales, de adiestramiento o capacitación en áreas fragmentadas del conocimiento. En su lugar, debe asumirse la educación como un

<sup>31</sup> <http://www.funredes.org/mistica/castellano/emec/produccion/memoria6/0041.html>

<sup>32</sup> <http://www.funredes.org/mistica/castellano/emec/produccion/memoria6/0038.html>

proceso permanente que trasciende las paredes de la escuela y la vincula a la vida comunitaria (local y global: glocal) y a los medios de comunicación.

La propuesta que creemos necesario construir pone su acento en un proceso de aprendizaje integral que promueva en los estudiantes una actitud creativa y positiva hacia las innovaciones tecnológicas, pero que no deje de lado la formación sociocultural con conocimiento pleno de sus raíces y de su acervo histórico como miembro de una sociedad determinada.

Para el logro de este objetivo, las manifestaciones del acervo cultural local como referentes y las TIC, entendidas como Medios de Información y Comunicación (MIC), son un eje correlacionador. El acervo cultural local es un "tema virtuoso" que "sirve" para múltiples propósitos educativos y sobre todo para el que, a nuestro juicio, es uno de los más importantes: la valoración del entorno local, del mundo de vida de una comunidad, de la historia particular de un grupo humano inserto en unas coordenadas temporales y espaciales determinadas.

El reconocimiento de "lo uno" con lo cual se sale a explorar -y a enriquecerse con- "lo otro" incluye expresiones como las fiestas, las danzas, las celebraciones mágico-religiosas, la gastronomía...las cuales refieren a un pasado histórico, a una geografía, a unas condiciones y potencialidades económicas, a un criterio estético, a unos hábitos de cooperación, a una manera de trabajar, esparcirse, soñar, ser solidarios y cooperar, en otras palabras, constituyen "la trama a través de la cual filtramos y a la vez construimos la vida que vivimos"<sup>33</sup>, el lugar donde residen la riqueza, la diversidad y la identidad de una comunidad.

Una forma de valorar este acervo, este patrimonio cultural, es su difusión en ámbitos más amplios, para lo cual las TIC constituyen una herramienta más que apropiada. Desde esta premisa, el uso de las TIC está dirigido a potenciar la expresión individual y grupal a través de la promoción de actividades de investigación y de la comunicación de sus "resultados".

Una propuesta de diálogo colectivo implicaría poner en interrelación a grupos inmersos en procesos similares a través de la Internet con la finalidad de que, a través del intercambio de experiencias, los sujetos - protagonistas de su propio aprendizaje- co-aprendan con otros a partir

---

<sup>33</sup> La cultura es "la manera como se conjuga en toda comunidad humana el mundo de la producción y el mundo de la recreación. Aquel que se remite a los objetos y el que se mueve entre los símbolos". (Buenaventura, 1995:23 ).

de la multiplicación de las visiones y sobre la base del respeto a las diferencias.

En este sentido, le apostamos al desarrollo de una pedagogía vivencial que “comporta una pedagogía del ser, del saber ser, donde se manifiestan con una intensidad mayor la comunicación de persona a persona, de grupo a educador. De la intensidad de la vivencia depende la sorpresa y los placeres del aprendizaje” (Fuenmayor, 1999:314). (El subrayado es nuestro)

### ***Prácticas pedagógicas alternativas con el uso de las TIC***

Estamos conscientes de que una propuesta de este tipo no es fácil de instrumentar de manera “oficial” en las instituciones que tienen la responsabilidad de formar a los docentes. Son muchas las trabas que hay que vencer derivadas de un plan de estudios homogeneizador<sup>34</sup>, que no personaliza los aprendizajes ni toma en consideración el contexto sociocultural en el que se desenvuelve cada educando ni, mucho menos, sus íntimas motivaciones y pulsiones vitales. Ello sin contar con que las TIC no son un recurso de uso cotidiano ni, mucho menos, objeto de reflexión en la carrera.

Sin embargo no cejamos de hacer intentos. A partir de nuestra experiencia como comunicadores, en la cátedra que impartimos - Técnicas y Recursos para el Aprendizaje- hemos venido ensayando prácticas pedagógicas “no convencionales” con las cuales se pretende incidir en el desarrollo de las competencias comunicativas de los educandos a través de la realización de sencillas actividades de investigación que buscan el reconocimiento de los jóvenes en su entorno personal y social y la difusión de relatos (antes que “resultados”) a través de medios de comunicación.

El curso en cuestión se desarrolla, más que como una cátedra, como un taller y algunos de sus “resultados tangibles” son muestras fotográficas, videos, pequeños periódicos y una página semanal -de nombre “**Caminantes...**”- la cual se publica en el **Diario de Los Andes**, periódico que circula en los tres estados andinos: Mérida, Táchira y Trujillo. También, al final de cada semestre se realizan eventos abiertos al público en los cuales los futuros maestros dan a conocer el fruto de sus investigaciones sobre las diversas manifestaciones culturales locales. Con la llegada de la Internet se han ampliado los horizontes.

---

<sup>34</sup> Portillo (1999: 71), profesor titular del NURR adscrito al área de prácticas docentes y especialista en currículo, afirma: “el gran reto del currículo es la imaginación”

La metodología de trabajo que hemos experimentado, ha provocado las siguientes reflexiones por parte de los participantes:

Estoy muy contento con mi trabajo y con la forma en que lo voy a dar a conocer. Creo que di lo mejor de mí para llevar a cabo la investigación, aunque se piense que porque soy de Las Mesitas de Boconó se me hace fácil elaborar un trabajo así, no es tarea fácil, ya que hay que tener muchas ganas de investigar y compartir con personas que saben historias antiguas y costumbres de muchos años atrás. Yo quisiera que esta investigación de Las Mesitas no terminara aquí. Esta materia me ha ayudado a valorar a mi pueblo.

Edwin Rivas

### **Internet: pedagogía Vs tecnología**

Al llegar a este punto hay que destacar un hallazgo del proceso que hemos vivido y nos parece clave: lo importante no es el medio del cual se dispone sino tener qué decir<sup>35</sup>; por ello, las TIC se incorporan como herramientas que permiten divulgar contenido, compartir los aprendizajes, la reflexión y el asombro. Hemos descubierto que “la capacitación y la formación en TIC” no se puede poner por encima, al principio, sino que llega cuando tiene que llegar: al final, cuando se tiene voz propia y, por ende, interés por compartir una expresión particular.

También creemos que, en educación, la comunicación participativa juega un papel definitivo, pues “...hay puntos de coincidencia importantes, como el de la producción de contenidos propios y la participación...”<sup>36</sup> Apuntando en esa dirección, hemos venido realizando alianzas como, por ejemplo, con la *Red de Bibliotecas Públicas del Estado* que a través de su proyecto *Libros Vivientes* promueve la relación de la biblioteca con la comunidad mediante la valoración de la oralidad como vía para reconstrucción de la historia local y la preservación de los saberes tradicionales.

Convencidos de que la Universidad debía acompañar este esfuerzo, ofrecimos la cooperación de la cátedra través de la incorporación activa de nuestros estudiantes-investigadores. De esta experiencia, donde se recogieron testimonios de artistas, artesanos, curanderos, rezanderos y

<sup>35</sup> Caminantes: Textos del Taller Abrir las (J) Aulas. ULA-Trujillo.

<sup>36</sup> <http://www.funredes.org/mistica/castellano/emec/produccion/memoria5/0477.html>

otros "sabedores populares" o "curiosos", como los califican los responsables del programa, se produjeron siete páginas de trabajos especiales publicadas por el *Diario de Los Andes*, cuatro videos, y ya se piensa en la edición de un libro electrónico que estará disponible vía internet.

La experiencia que estamos desarrollando nos ha llevado a investigar cómo se están usando las TIC en otros contextos y escenarios. No queremos partir de cero: nos interesa conocer las prácticas pedagógicas innovadoras con el uso de la Internet en procesos educativos, conectar las diversas iniciativas y aprender de ellas.

Y aunque uno de nuestros sueños es poner en interrelación a grupos inmersos en procesos similares a través de la Internet, algunas preguntas comienzan a inquietarnos, como las que nos presentan Ramiro Catalán y Jorge Montesinos (2001: 9) quienes estudiaron el proyecto Red Enlaces, pionero en la introducción de las TIC en las escuelas rurales de Chile:

¿Qué ocurrirá si ese conocimiento de otros modos de vida no tiene un correlato con la realidad?, ¿qué tipo de interpretaciones podrán establecer "estos beneficiarios" para resolver ese conflicto entre lo que ofrece el acceso virtual al mundo y lo que el mundo real les va a entregar?, si esta tensión entre expectativas y realidad se transforma en un conflicto a futuro, ¿de qué manera será percibida y solucionada por los propios actores?

En paralelo, y como resultado de estas iniciativas, trabajamos en el diseño del programa de la cátedra "Educación y TIC" que creemos necesario *-al menos mientras ocurren los cambios curriculares deseados-* ofrecer como electiva de la carrera. Diseñar el programa, ensayarlo y extraer los aprendizajes son pasos necesarios para la generación de una propuesta de reforma curricular que ubique a las TIC en el lugar que les corresponde dentro de la carrera.

### ***A modo de reflexión final...***

Como hemos escrito en otras oportunidades (Urribarrí, 1996), tenemos que aprovechar el largo camino que con sus experiencias positivas y negativas han labrado quienes -ya de regreso- han entendido que sin un para qué definido por nosotros mismos, en el contexto de nuestra propia

experiencia y que responda a nuestras propias necesidades, la ampliación del acceso a las TIC podría carecer de sentido.

En cuanto a su uso en educación, los reeditores de la obra de Célestin Freinet, maestro precursor del uso creativo de los medios en el aula, asoman esta inquietud: de Freinet a Internet ¿cómo crear los puentes necesarios y fecundos? Como todas las interrogantes que demandan respuestas urgentes, esta tampoco tiene una sola ni definitiva. Parte del reto consiste en tratar de inventarlas: respuestas, pero también más preguntas.

## Referencias

Camacho, K. (2000). Internet, ¿una herramienta para el cambio social? Elementos para una discusión necesaria.

<http://www.acceso.or.cr/publica/telecom/conocimiento22.shtml>

Buenaventura, N. (1995). La Importancia de hablar mierda. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cadenas, R. (1991). Antología. Caracas: Monte Ávila Editores.

Cartier, M. (1992). Un nuevo modelo de acceso al conocimiento. En Silvio, J. (Comp.). Calidad, tecnología y globalización en la educación superior latinoamericana. Caracas: Ediciones Cresalc-UNESCO.

Catalán, R. y Montesinos, J. (2001). Continuidades y rupturas en la escuela rural, el alumno entre las TIC y el profesor. Ponencia presentada en el IV Congreso Chileno Antropología. Santiago de Chile.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/antropologia/congreso/s0207.html>

Freinet, C. (s/f). El texto libre, el periódico escolar. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Freire, P. (1996). ¿Extensión o comunicación? México: Siglo XXI Editores.

Fuenmayor, V. (1999). El Cuerpo de la Obra. Maracaibo: Ediluz.

Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicación No. 103 (11-15). Caracas: Centro Gumilla.

Martin-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. Revista Nueva Sociedad. No. 169 (47-65). Caracas: Nueva Sociedad.

Urribarrí, R. (1996). Formación de educadores para el uso y aprovechamiento de las TIC. Ponencia presentada en la Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Mérida: Cresalc-UNESCO.

\_\_\_\_\_ (Ed.) (2001). Caminantes: Textos del taller Abrir las (J) Aulas. Trujillo: Laboratorio de Investigación Educativa de la Universidad de Los Andes.

<http://www.saber.ula.ve/liesr/proyectos/index.htm>

## 6.

*Abrir las (J) Aulas*  
(Un espacio para transformarnos)

*La educación es un proceso de transformación en la convivencia, ha dicho Humberto Maturana. ¿Qué y cómo se transforma el aula cuando nos transformamos? ¿Cómo nos transformamos cuando se transforma el aula? Pareciera un trabalenguas hecho de preguntas ociosas. Pero no lo es.*

Transformar el aula en un espacio para la creación y el desarrollo del ser humano requiere un cambio personal. Pero, a la vez, ese cambio personal necesita que en el aula se den transformaciones. ¿Qué pasa cuando cambiamos? ¿Qué –en definitiva- **nos** pasa?

Luego de un par de años experimentando con metodologías que buscan favorecer el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes, presentamos en un libro electrónico, de nombre “*Caminantes*”, los frutos de nuestro trabajo. El texto que sigue es el prólogo de la publicación la cual adjuntamos al final de los textos en un CD-ROM.

Con más preguntas que respuestas, esperamos que nos acompañen en nuestro camino de indagación...

Trujillo, 2002

Querida Marga:

Gracias por tu última carta, larga y sustanciosa. Me preguntas en qué andamos y fíjate que estaba por escribirte para contarte desde mucho antes de que te fueras. Sí, no te asombres. Es que a veces se siente la necesidad de tener un interlocutor, la urgencia de sentarse frente a una hoja en blanco para contarle a otra persona -más bien contarse uno mismo- lo que se piensa, las cosas que se están haciendo, para justamente, en el mismo proceso del relato, irlo vislumbrando.

Como sabes, el cambio de la Escuela de Comunicación a la de Educación no ha sido fácil, menos mal. Los retos han venido uno detrás del otro, pero con ellos un sinfín de aprendizajes. Me ha tocado desempolvar un montón de cosas, rescatar antiguas referencias. ¿Recuerdas la escuela de comunicación popular que creamos en los ochenta? Bueno, toda esa historia ha salido a relucir ahora que hablamos de "comunicación educativa". Las enseñanzas de Mario Kaplún me han resultado esenciales. Como diría Silvio Rodríguez, *no es lo mismo pero es igual*. En todo caso, los jóvenes son hermosos y me encanta trabajar con ellos.

...como contigo: me haces mucha falta. Tú y tus *pregunticas*, tus salidas locas y tus irónicos comentarios. Así que esta carta es también interesada. Te cuento lo que estamos haciendo con los estudiantes del quinto semestre, a ver si te animas a colaborar con nosotros. El libro que te adjunto te dará una idea sobre nuestro trabajo, pues los textos que se recogen allí son algunos de los resultados de la cátedra, la cual hemos convertido en una especie de taller y que - en honor a tus travesuras de niña - nos dimos el gusto de bautizar *Abrir las (J) Aulas*.

Recuerdo cómo jugabas con las palabras dando vueltas alrededor de la mata de mango. Era tu diversión favorita, desamarrarlas, ponerlas patas arriba, hurgar en ellas y alterar sus significados. El día que volviste de la escuela con el cuento aquel de que la maestra les pedía terminar las palabras con "s" *au-lassssss*, mientras ella decía *alajaulas niños*, no lo voy a olvidar jamás. Allí comenzaste a decir que las aulas eran jaulas. Tenías diez años. Y mucha razón.

Sé que la experiencia de esos primeros años te marcó, se revela en los textos con los que nos sorprendiste diez años después. No sé si te habrás detenido en ello, pero más de la mitad se relacionan con la escuela. Recuerdo uno en particular, *Lección: Me pregunto /si alguna*

vez entenderían/ mi boca abierta/ el bostezo menor/ de un largo insomnio/ de pupitre. Lo copio todos los semestres, en la libreta donde llevo los apuntes de la cátedra. Sé que escribiste ese libro *para borrar a una niña* -porque así lo titulaste- y no sé si te dará gusto saberlo, pero al menos yo no la he podido borrar. La tengo muy presente, como a aquella chiquilla de trenzas que llegó a casa con sus útiles nuevos y este poema en el bolsillo, *Aritmética: Un ábaco/ es sólo un ábaco/ pero es también/ un collar de caramelos/ un terremoto de metras/ durante el dos más dos.*

Ahora al escribirte me doy cuenta de que si no lo había hecho antes era porque esperaba que surgiera esta publicación, al menos en boceto. Mírala para que tengas una idea del proceso. Sin embargo los textos, las fotos, no son todo, son apenas algunos de los resultados del taller, lo concreto dirán algunos. Otras cosas, *las intangibles*, quizás sean más importantes aún, pero ese es un punto que apenas estamos trabajando.

Por ahora, lo único que tenemos más o menos claro al respecto es lo que ha dicho Jorge Krekeler (1999): los resultados y efectos intangibles son aquellos que se pueden observar, inferir y verificar de manera confiable, aunque no se puedan medir. En ellos se incluyen las capacidades personales (autoestima, identidad cultural, creatividad y reflexión crítica), la cultura organizativa (visión, estilo democrático, autonomía y solidaridad) y las normas sociales (valores, actitudes y relaciones).

Después de varios talleres nos estamos preguntando justamente eso: primero, cómo precisar estos resultados; luego, cómo recogerlos, sistematizarlos y, finalmente, cómo hablar de ellos, cómo comunicarlos. Porque una cosa linda es que los talleres transcurren como si hubiéramos estado sentados largo rato en el piso frente a un montón de piezas dispersas, tratando de armar un rompecabezas, y, de repente, un magnetismo extraño nos trajera al frente el pedazo clave y, al colocarlo, los demás comenzaran a calzar a la perfección...

Por eso nos preguntamos ¿Qué pasa? ¿Por qué nos pasa? ¿Por qué a veces no pasa nada? Revisa el libro y luego retoma estas interrogantes a ver si nos ayudas a responderlas. Te conozco y sé lo que estás pensando: no le des tantas vueltas. Lo importante es que al final pase algo, que haya cuento. Y sí, en eso estamos de acuerdo, pero ¿cómo se llega allí?

## El "libro"

Te converso, pues, sobre el libro. En primer lugar te parecerá curioso que lo llamemos así. Le decimos libro por calificarlo de alguna manera, porque si lo quieres convertir en algo parecido a eso y leerlo en papel (estamos buscando fondos para editarlo) lo imprimes; pero también lo puedes leer en la computadora, insertando el CD, o navegarlo en la internet, pues está en línea, en el portal de la universidad.<sup>37</sup>

Esto último es muy útil, sabes, porque así lo que han escrito estos muchachos lo puede leer hasta un chino en la China (si sabe español y tiene acceso a la red, claro) pero, igual, donde no haya acceso a internet, ni haya computadoras, aún existe la opción del papel.

Te lucirá raro también que comience por el soporte, por la forma y no por el fondo, pero es que para algunas personas esto aún no está muy claro: que las TIC son apenas medios, herramientas, ni positivas ni negativas en sí mismas, pues todo depende del uso que se les dé. Son gentes con la mala costumbre de satanizar las cosas y desecharlas de antemano, en vez de hacer un esfuerzo por comprenderlas. Bueno, también hay quienes creen que gracias a las TIC podemos arreglar casi cualquier cosa de un solo tajo...Son como dos extremos.

Por supuesto que las TIC tampoco son neutras, no corren en un vacío social, como diría un profesor de sociología, son consecuencia y responden a un orden y a unos intereses políticos y económicos determinados...pero no me voy a extender en eso aquí.

Para comprender esto último te recomiendo un libro del profesor Antonio Pasquali (1970) titulado justamente *Comprender la comunicación*. Aunque fue escrito hace más de 30 años, pienso que la teoría y los juicios allí emitidos siguen vigentes. En este sentido es bueno tener en cuenta que aún él, hipercrítico de los medios masivos, ha dejado muy claro en una de sus últimas conferencias<sup>38</sup> que no se trata en absoluto de demonizar la *infosfera* –uno de los mayores adelantos de nuestros tiempos- sino de denunciar a los amos y caciques que la han acaparado.

Como sé que gozas curucuteando las palabras, fija la atención en esta: acaparado, que viene de acaparar, término que en forma figurada, según el diccionario de la Real Academia Española, significa "apropiarse

---

<sup>37</sup> <http://www.saber.ula.ve/liesr>

<sup>38</sup> <http://150.185.90.170/Humanitas2/temas/Comunicacion/Eventos/ComprenderComunicacion.htm>

u obtener en todo o en gran parte un género de cosas". Eso es lo que está pasando con las TIC, no sólo es que las fusiones entre empresas y consorcios que producen los chips, satélites, programas, cables, etc., sean cada vez más frecuentes, sino que ese extensísimo soporte de contenidos en que se ha convertido la Internet también está siendo acaparado, como la TV, la radio, la industria cinematográfica...

Tú, que detestas los "reality shows", los programas de concursos, los video juegos y las cuñas, ya conoces –y padeces de sobra- las consecuencias de este fenómeno que algunos críticos de la sociedad de masas (o mediática) llaman cultura-basura. ¿Se te ocurre un nombre mejor?

¿Qué hacer frente a eso? Apropiarnos de ellos nosotros, aunque sea un poco, dirás tú...Sí, pero primero preguntémosnos ¿qué es la apropiación? Porque ese es otro cachito o puntita de iceberg. En relación con este asunto de las TIC me gusta este concepto: utilizar uno algo para sus propios fines, a veces en directa contradicción con la intención de quien los produjo, como la definió el sociólogo James Lull (1997). Y saldadas las cuentas.

Te conozco y ya imagino con lo que vienes: ajá, muy bien, ya tenemos concepto, pero ¿y cómo hacemos para apropiarnos de las TIC? Hete aquí la pregunta de las sesenta mil lochas. Aunque me llames viejita cascarrabias, insisto en que para eso es importante entender el trasfondo y las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales que ellas tienen, pero también es importante –quizás más- hacer un esfuerzo por generar y colocar otros contenidos, mejor si propios, allí en la red. Si me apuras, incluso diría que en el mismo proceso de generación de contenido se va entendiendo lo otro.

Mario decía que no se comunica sino lo que se conoce y que en el mismo proceso de comunicación se da el conocer. O algo así. Lo cierto es que "narrar" tiene la misma raíz que "conocer". Ambos verbos tienen su remoto origen en una palabra del sánscrito "gna", vale decir, conocimiento.

En uno de sus últimos escritos, Mario insistía en que si se aspiraba a una sociedad global no avasallada por el mercado y la homogeneización cultural, sino edificada sobre el diálogo, la cooperación solidaria y la reafirmación de identidades culturales, el desarrollo de la competencia comunicativa de los actores sociales aparecía como un factor altamente necesario, como lo era, de igual forma, para la participación política y

social. Sobre esto último volveré luego, pero recuerda que es un cachito muy principal.

Antes te decía que este libro lo podría leer hasta un chino en la China, si hablaba español y tenía acceso a la red, lo cual me da pie para ilustrarte un par de cositas. El tema de la “brecha digital” lo despacho rápido. Baste con decir que el mismo Bill Gates (el accionista principal de Microsoft, ¿sabes?) lamenta que apenas un mínimo porcentaje de la población mundial se conecte a la internet. Ese hecho es consecuencia, no hace falta echarle mucho coco, de la “brecha real”: si no hay plata no hay computadoras, no hay cables, no hay enchufes.

Lo sospechoso –y preocupante- en medio de todo, son los esfuerzos hechos desde distintos sectores para que nos conectemos ¡sin estrategias para resolver primero lo otro! Por eso, en medio del furor por la conectividad, ya hay quienes se preguntan –y no son pocos- ¿internet para qué?<sup>39</sup> Dirás tú que para muchas cosas, y es verdad, pero lo importante es tenerlo claro antes de lanzarnos a navegar, porque el pescado nos puede pescar ¿me explico?

Te recomiendo seguir el vínculo que te anoté al pie de la página. Muchas personas y organizaciones alrededor del mundo están proponiendo usos a favor del desarrollo humano y social y en ese documento consigues las reflexiones de un buen conjunto de ellos. Si te inquieta algo de lo que leas allí, no dudes en escribirles, los conozco: son gente buena gente. Esa es una de las mayores ventajas de este nuevo medio, que nos ha permitido encontrarnos con quienes compartimos sueños comunes aunque, por supuesto, eso no basta: haría falta ponerse de acuerdo en la realización de acciones conjuntas para alcanzarlos. Y recursos, claro está.

Pero eso va en otro cuento. Sigamos con este y pasemos al otro punto, al del chino de la China. Fíjate que a pesar de que su idioma es hablado por más de 500 millones de personas, el porcentaje de páginas web en esta lengua ¿cuánto es? Algo similar pasa con el español, que aunque es el cuarto idioma más hablado del planeta registra una presencia un poco inferior al seis por ciento. El inglés, como ya te estarás imaginando, se come casi la mitad de la torta ¡el 49 por ciento! y lo habla menos del 11 por ciento de la gente sobre la Tierra.

Objetarás que el problema no es el idioma de las páginas –volvemos a lo del soporte- sino lo expresado en ellas, pero aunque ese punto en sí

---

<sup>39</sup> <http://www.acceso.or.cr/pppp>

mismo es discutible, y mucho, debemos sumarle, al revisar el contenido que prevalece en la red, "algunos fenómenos curiosos, revelantes de la sociología global", como escriben Daniel Pimienta y Benoit Lamey en un estudio que también te recomiendo leer y del cual extraje los anteriores datos<sup>40</sup>: "Al dejar la Presidencia de Estados Unidos, Bill Clinton, quien ocupaba el primer lugar de todas las categorías, deja este espacio a Jesucristo"

Saca tus conclusiones, pues.

### **Lo "popular"**

Fíjate entonces en lo que "popularizan" (de hacer populares) los medios masivos o la llamada industria cultural. Siempre me río, por no llorar, de lo que me dijo una colega colombiana en Tokio, en un congreso: gracias al Mc Donald´s me siento en casa. Y salimos disparadas a comernos un sushi como manda diosito Jesucristo el otro, no ese que muestra sus barbas en la red.

Sé que estás mirando las negritas de arriba. Esas dos palabritas no han dejado nunca de interrogarnos: lo popular. ¿Qué es lo popular? Recuerdo un concurso convocado hace tiempo sobre arte popular y el zafarrancho que se armó tratando de llegar a un consenso sobre qué diablos era eso. Una de las cosas más significativas de ese evento fue el caso de un joven escultor a quien el jurado le concedió (te estoy contando esto en dos brochazos, porque el tiempo ha borrado los detalles) en vez de un premio, una beca para seguir estudios formales en la escuela de bellas artes.

El artista, recuerdo, entró en una especie de crisis existencial porque no entendía qué querían decirle con eso de que estudiara. ¿Será que ven mi obra como algo medio choreto?, se preguntaba. Entonces cubría la fuente cultural como periodista y eso me impactó, tanto como –al otro extremo- una tendencia a ideologizar lo popular concebido sólo como aquello "enfrentado al poder establecido"

Marga, perdí la cuenta de la cantidad de artistas que entrevisté y puedo testimoniar que muchos de ellos, la inmensa mayoría, no se planteaban la ejecución de una obra "comprometida". Pintaban, esculpían, tallaban, expresaban su mundo, daban rienda suelta a su imaginación, a su creatividad, a su ingenio, sin un trasfondo político ulterior...lo cual no quiere decir que en algunos casos ello no estuviera presente o pudiera

---

<sup>40</sup> <http://www.funredes.org/LC/L5/valladolid.html>

ser interpretado así, pero no era un requisito para la creación, aunque el hecho creativo en sí —y su reconocimiento— lo fuera.

¿Qué es lo popular, entonces?, me pregunté y me sigo preguntando ahora. Respuesta definitiva no tengo, pero al menos por ahora, y en contraste con lo “popularizado” por la industria cultural, me arriesgaría a confiarte que para nosotros es el conjunto de expresiones que persisten —y resisten— al margen de, entremezcladas con y a pesar de aquélla.<sup>41</sup>

¿Discutible? ¿Limitado el concepto? Por supuesto que sí, pero de algo tengo que agarrarme para tratar de explicarte lo que hacemos en el taller Abrir las (J) Aulas.

### **Abrir las (J) Aulas**

Luego de este largo preámbulo debes estar curiosa por saber qué hacemos en el taller con el nombre de una de tus travesuras. Para ser franca, yo misma no lo sé muy bien, lo que sí sé es que lo disfruto. Y mucho. Sobre todo cuando son los mismos muchachos y muchachas quienes, al final, lo cuentan así:

Hicimos un poco de investigación, conversamos con la gente, caminamos muchísimo, dejamos lo teórico por lo práctico, y lo práctico por lo emocional, contamos cuentos, los compartimos, nos reconocimos, exploramos y explotamos, descubrimos nuestro propio potencial, que hay muchas maneras de hacer las cosas, que hace falta ser constante, tener paciencia, que nada cae del cielo, identificamos y nos hicimos más amigos.<sup>42</sup>

Como ya debes haber adivinado, cuando me toca hablar con mis pares (en seminarios y congresos) me toca expresarlo de otra forma. Entonces digo que con Abrir las (J) Aulas ensayamos pedagogías “no convencionales” con las que intentamos promover el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes por medio de sencillas

---

<sup>41</sup> José Manuel Briceño Guerrero (1996:80) ha dicho: “Veo en nuestra sociedad una cultura dominante y la supervivencia de culturas dominadas que persisten no sólo por fragmentos sino también en el esquema fantasmal de una totalidad virtual que se actualiza en facetas, algunas permanentemente visibles, otras intermitentes, otras esporádicas, pero todas aprovechando resquicios, fisuras y grietas de la hegemonía. Esa supervivencia de culturas dominadas en alianza con formas abandonadas de la cultura dominante y en fornicación adúltera con la propia cultura dominante es lo que entiendo por cultura popular”.

<sup>42</sup> Registros del taller

actividades de investigación que buscan el reconocimiento de los jóvenes en su entorno personal y social y la difusión de relatos (antes que “resultados”) a través de diversos medios de comunicación.

En esos casos, cuando hablo con mis colegas, destaco siempre una cosa que ya te comenté arriba pero que vale la pena volver a subrayar: A lo largo del proceso hemos descubierto que lo importante no es el medio del cual se dispone sino tener qué decir. Por eso no comparto el criterio de algunos profesores que dedican mayor atención a los estudiantes supuestamente “más aventajados” porque —sin ánimo de juzgar— me pregunto si no será más importante hacer un esfuerzo para propiciar las capacidades de todos para expresarnos. El libro en tus manos es una muestra de eso, de que cada uno puede descubrir su propio potencial si se da (nos damos) el chance.

¿Cómo descubrir nuestro potencial expresivo? Como te he dicho, todo el taller es un ensayo, un tanteo experimental que varía en cada situación (ningún curso es igual a otro) y, sobre todo, distinto en la manera cómo se propone a cada joven.

A veces se toma un tema, como por ejemplo el los “sabedores populares” (rezanderos, santiguadores, ensalmeros, sobadores), se seleccionan lecturas para ubicar el fenómeno en contexto y se traen invitados a conversar con el grupo, todo esto con el fin de que los participantes creen y recreen sus criterios y posiciones y, con cierta base, salgan a explorar. Para nosotros, esos dos aspectos van unidos, no se pueden separar: “la lectura nos da cuenta sobre la cosa, pero ya sabemos que la cosa no está sólo en los libros, así que también hace falta trabajo de campo”, como resumió uno de los chicos en una jornada de evaluación.

Ahora bien, la base de todo, es el ser interno de cada participante, sus motivaciones profundas; si no hay un genuino entusiasmo para indagar, una curiosidad inquieta, enamoramiento, no hay nada, la cosa no funciona. Por ello, los primeros días en las (j) aulas —siempre aspiramos a que sean pocos— nos concentramos en conversaciones generales, ponemos el tema a darnos vueltas y se las damos a él, de allí van saliendo aspectos claves y, cuando “algo prende”, lo agarramos y por allí nos vamos, dejando que eso nos lleve, pero también llevándolo.

Es así como algunos jóvenes de Betijoque (municipio Rafael Rangel), por ejemplo, escogieron como tema de estudio la obra de la artista Rafaela Baroni, vecina del lugar, quien declara haber muerto cuatro veces; en su taller, el lugar más importante lo ocupa una urna tallada por ella con

una réplica de su persona dentro, vestida con la mortaja que le pondrán cuando le llegue la hora. Parte de las actividades fue fotografiarla y filmarla en su hábitat cotidiano, mientras con-vivían con ella y sus fantasmas.

En estos talleres –esto es entre tú y yo- incluso pasan cosas de lo más extrañas. Una muchacha, por ejemplo, escogió trabajar con un sobador, tú sabes, uno muy reconocido, el de Cubita. Pues qué te parece, que la chica tenía años yendo al traumatólogo por un problema en una pierna y el señor la curó. A raíz de eso inició una investigación sobre medicina alternativa que expuso en un congreso estudiantil de ciencia. Y a ti te consta como son esos congresos, de ciencia dura...

Otro caso fue el de una joven de Pampan que tomó como personaje (a veces no son temas sino personajes los seleccionados, ya te dije que depende de su interés) a un rezandero y terminó, como confesó en su exposición final, aprendiendo a conjurar. Tú me dirás que esto huele a brujería, que es algo poco serio (algunos, lamentablemente, lo consideran así) y yo te respondo que sí -porque nos reímos mucho- *pero NO: es algo muy serio y riguroso.*

Lee lo que escribió Ana Teresa:

Yo me divertí bastante. Viví aventuras nuevas, incluso historias de gente cercana que jamás pensé incluir en mis conocimientos. Al principio me parecía difícil, pero lo tomé como un reto; después cada día se fue haciendo más interesante porque el valor de lo espiritual es excepcional. Fueron risas, aprendizajes nuevos, cosas que parecían locas, la magia que envolvía el alma, aprendí a ver desde otro punto de vista la redacción, comprendiendo que la imaginación es lo más importante que existe.<sup>43</sup>

De estas palabras subrayo tres cosas en las que quiero detenerme ahora: historias de gente cercana que jamás pensé incluir en mis conocimientos. Gente del común, costumbres locales, expresiones que persisten —y resisten— al margen de, entremezcladas con y a pesar de la industria cultural.

El taller privilegia y cuida eso, facilita un espacio para que los estudiantes salgan a mirar su entorno, sus realidades y a ellos mismos desde otro punto, desde otro lugar, diría que desde aquel de la sensibilidad y la imaginación, que es lo más importante que existe.

---

<sup>43</sup> Registros del taller

Porque dime ¿dónde reside el propio decir? No puede venirnos de afuera, se nos gesta dentro: las palabras y el silencio. Son cosas del cuerpo y del alma, del corazón y de la mente de cada uno. Para nosotros es muy importante que un maestro esté preparado para trabajar esto con sus alumnos y por eso creamos el espacio para que ellos mismos lo hagan. Pero no es tan sencillo:

Al principio fue difícil captar la idea de todo esto, adaptarnos al cambio nos costó, fue como abandonar un patrón de somnolencia, sintetizar al final, encontrar la manera de decir lo que queríamos, fue difícil, el tiempo fue muy corto, nos quedaron muchas cosas por dentro, las historias se estiran y estiran y no se alcanza a contar todo, nos ayudó haber asumido esto como un reto, la emoción de lo desconocido, trabajar en grupo, saber que cada quien tenía algo distinto y que todo era importante para los demás, la libertad de poder escoger los temas y trabajarlos a nuestra manera, saber que no teníamos límites, pero sí exigencia.<sup>44</sup>

En este libro verás de todo un poco, como en las boticas de nuestros pueblos: cuentos, leyendas, personajes, artistas, tradiciones, expresiones de organización comunitaria, trozos de vida cotidiana... Es un borrador y no tiene un orden distinto al desorden, cosa que contigo no me preocupa porque sé que eres como Federico, que agarra el índice como el menú de un restaurante y arranca por el título que más le provoca. Si luego te animas a sugerirme uno....

Me conoces y te podrás imaginar que a veces me interrogo sobre el valor de todo esto, en ocasiones me parece un *pastiche extraño* esta mezcla de "contenido popular" en formato "moderno". Menos mal que, en mi auxilio, siempre llegan las palabras de mis sabios maestros, como Sergio Antillano (1995: 35):

...es fundamental que las tradiciones sean estudiadas y se deje constancia de ellas, es imperativo que se respeten y se divulguen, incluso se contemplen como materia de estudio en los planes educativos, pero no se debe pretender que permanezcan en forma original, como congeladas, pues el principal rasgo de la cultura, cualquiera que sea, es justamente su constante capacidad de mudanza: sólo lo que está vivo y es susceptible de ser modificado mediante el uso de una determinada comunidad, es popular.

---

<sup>44</sup> Registros del taller

Si me preguntas por qué al conjunto de textos que han salido del taller le hemos puesto *Caminantes*, tengo que hacerte una confesión: porque se supone que en esta materia (cuyo verdadero nombre es Técnicas y Recursos para el Aprendizaje) tenemos que lidiar con las TIC, particularmente con la Internet, y en medio del furor por las aguas virtuales, eso de *navegar*, por todo lo que te he contado, nunca me hizo mucha gracia. Aquí entre nos: me sonaba a cuento chino.

Luego tu tía Milagros me hizo llegar un ensayo exquisito, "Caminata a través de Chacao", del arquitecto y escritor Federico Vegas (2001:39), que me aportó una linda descripción del espíritu que guía nuestros pasos. Te copio un pedacito:

Boris Vian inicia su novela El otoño en Pekín, con una enigmática receta para caminar por la ciudad: ´Amadís Dudu seguía sin convicción la estrecha calle que constituía el atajo más largo para llegar a la parada de autobús´. Yo siempre busco ese atajo más largo que abrevia lo que extiende, que aleja la necesidad del final acentuando el placer de la aproximación. Al pasear uno busca que la ruta tenga más sentido que la destinación, el tramo que la meta, el andar que lo andado; así obtenemos una suerte de pequeña revancha ante lo inexorable y ante lo precedero...

Bueno, mi querida Marga, esta carta me quedó un poco larga pero creí necesario comentarte algunas cosas antes de que *hojearas* el libro. Hazlo, por favor, y mándame tus comentarios, recuerda que es un borrador que necesita ser enriquecido. Eso sí, mientras lo revisas no olvides lo que te advertí: otras cosas, las que no se pueden tocar, las intangibles, quizás sean más importantes aún, pero ese es un punto que apenas estamos trabajando (confío en tus preguntitas).

Con un abrazo, Raisa (me puedes responder a [uraiza@ula.ve](mailto:uraiza@ula.ve))

PD: Mira tú qué cosas, Marga. Ya por cerrar el sobre aparecen en casa José Gregorio y Moraima ¿Te he hablado de ellos, no? Jose (con acento en la o) es uno de los talleristas e impulsor de la publicación y Moraima, su novia, es la diseñadora. Ellos me tienen a monte con que debe llevar un *prefacio* y yo me niego, porque revisando lo que significa resulta que es "la parte de la misa que precede inmediatamente al canon" ¿Y el canon?, pues nada menos que "el catálogo de los libros auténticamente sagrados"

Pero en fin. Hablando del libro y de lo que habían hecho, caímos en cuenta de un detalle, de un cachito para nada menor: al trabajo que hizo Jose en el taller le puso por título *Intangibilidad*. Resulta que él nunca había tomado una foto, pero sentía fascinación por lo visual. Es así como, sin tema ni nada de por medio, propone únicamente eso: salir a atrapar imágenes. Lo sorprendente es lo que él mismo se consigue haciendo. Se mira en el espejo e indaga en su espacio cotidiano: en la escuela, en la facultad, “en ese entorno otro que no puede ser captado por la rutina”<sup>45</sup>

Su ensayo fotográfico puede ser leído de muchas formas y decir algunas cosas del ambiente y del autor, pero lo asombroso es la contradicción que revela su mirada ante las cosas que, al comenzar a ser percibidas, se muestran de una forma-otra, pero también nos lo muestran a él: crítico e ingenuo; harto, pero ansioso; temeroso y a la vez deslumbrado. Como él mismo nos confía en una nota: un yo abismado.

Nos pusimos a hablar sobre eso, sobre lo que vivimos durante el proceso, sobre lo que nos quedó, y fue muy cómico, porque al querer darle un nombre nos preguntamos ¿aprendizaje significativo? ¡No, no, no, dijimos los tres al mismo tiempo! Y nos echamos a reír...Ya los conocerás, a él y a Moraima, cuando vengas. Por lo pronto, mira la tapa y las portadillas de cada capítulo ¿podrían haber escogido otras fotos para ilustrarlas?

## Referencias

Antillano, S. (1995). El folclor es carne de archivo. Entrevista hecha por Milagros Socorro. Caracas: Revista Bigott No.34 (32-39)

Arribas, M. (1991). Para borrar a una niña. Mérida: Solar de Poesía.

Briceño G., J.M. (1996). Identidad y cultura Popular. En: Venezuela: Tradición en la Modernidad. Caracas: Fundación Bigott y Equinoccio, Ediciones de la USB.

Kaplún, M. (1992). A la educación por la comunicación. Santiago de Chile: UNESCO.

---

<sup>45</sup> Expresado por el autor en la presentación de su muestra fotográfica.

Krekeler, J. (1999). Una propuesta metodológica: planificación, monitoreo, evaluación participativa en proyectos y programas de desarrollo. Cumaná: Publicaciones CED.

Lull, J. (1997). Medios, comunicación, cultura. Buenos Aires: Amorroutu.

Pasquali, A. (1970). Comprender la comunicación. Caracas: Monte Ávila Editores.

Vegas, F. (2001). La ciudad sin lengua. Caracas: Editorial Sentido.

## 7.

*La extensión: un asunto real y virtual*  
*¿Cómo articular ambas dimensiones?*

La activa participación en comunidades virtuales, en las cuales investigadores y activistas de América Latina y El Caribe reflexionan sobre el impacto social de las TIC, nos ha permitido conocer y relacionarnos con protagonistas de otras experiencias de uso de la internet en la educación.

Las iniciativas son múltiples y variadas y cubren un amplio espectro que abarca, desde programas a nivel universitario, a los dirigidos por el Estado para equipar e interconectar escuelas básicas; pasando por quienes alientan experiencias desde organizaciones no gubernamentales y líderes de la sociedad civil que trabajan en educación no formal.

La virtualidad se ha convertido en una intensa arena de extensión universitaria. Pero ¿cómo sacarle provecho a esta nueva dimensión? ¿Cómo articular los dos mundos, el real y el virtual? ¿Cómo pasar de una extensión a la otra?

Por ahora, la experiencia desarrollada nos dice que la internet, como medio de comunicación que es, nos sirve para conectar. Este texto habla del trabajo, de la reflexión y del afecto compartido, a pesar de la distancia.

Trujillo, 2002 (en sus finales...)

Querida Lucía:

Hace tiempo que no conversamos, tienes razón en quejarte. He estado muy ocupada...ya sabes, entre la realidad y la virtualidad. Es una de las consecuencias del uso intensivo de la internet, se te suma como otro mundo, con otras urgencias, y el tiempo se te va haciendo escaso. Si uno no se pone mosca, se queda pegado en la pantalla. ¡Es uno de los riesgos!

Pero, como todo, el mundo virtual también tiene sus ventajas. Aquí te mando un texto de lo que hemos escrito a partir de una experiencia que fue posible gracias a un contacto de trabajo hecho a través de la red. El cuento, paradójicamente, no tiene nada que ver con internet, ¡es sobre una obra de teatro hecha con niños...! ¡Quién lo iba a decir!

### **La comunidad internet**

Vanessa no da con el personaje. Ha ensayado varias veces, pero su voz de preadolescente, con cierto dejo de gangosidad infantil todavía, no alcanza el tono de un buen regaño. La otra Vanesa del taller, un año menor, le da una pista para llegar a él:

-¿Es que tú no estuviste con la maestra Mercedes<sup>46</sup>? Como ella, pues, grítalos bien duro, regáñalos y dales sus coscorrónitos... ¿es que nadie hizo la tarea? Díselo duro, bien duro, a Fernando, jalándole una oreja.

Esta escena, que luego se dramatizaría, tuvo lugar un sábado de junio del año 2002, durante el ensayo de la obra de teatro *Valera: historias de ayer y hoy*, uno de los resultados de una propuesta de trabajo creativo y reflexivo con niños y niñas -entre nueve y once años- alumnos de los grados cuarto, quinto y sexto del colegio República de Venezuela, la cual llevamos a cabo con el apoyo del Taller Nacional de Teatro Juvenil de Venezuela, Núcleo Valera.

Esta aventura, a la que nos dedicamos durante 14 semanas aproximadamente, responde a la necesidad de hacer frente a una escuela que los mismos niños y niñas no dudan en calificar como aburrida y monótona, donde la enseñanza de las áreas de Lengua y

---

<sup>46</sup> Por razones obvias, el nombre no es real, pero la maestra sí (lamentablemente)

Ciencias Sociales se aborda sin ningún tipo de gracia y donde la historia, por ejemplo, termina convertida en una colección de fechas y sucesos que, lejos de alimentar el caudal imaginativo y creativo de los pequeños, los adormece. Esta situación, lamentablemente, no es algo nuevo ni se reduce a estas áreas.

### **La historia de esta historia**

La historia de esta actividad comienza al conocer el trabajo del grupo Raíces Mágicas de Ocaña, Colombia, animado por el profesor Benjamín Casadiego<sup>47</sup>. En su libro *La Historia que nos contaron los abuelos*, Casadiego –y un grupo de niños- da cuenta del proceso que llevaron a cabo en su intento por reconstruir un período histórico (1900-1950) de esa provincia, ubicada en el departamento Norte de Santander, a través de relatos contados por ancianos, posteriormente escritos por los niños.

La metodología que se esboza en ese texto (la cual no se muestra de manera explícita, sino que se descubre a medida que el relato la va contando) nos motivó a experimentarla como parte de nuestras actividades de extensión universitaria, para lo cual tocamos las puertas de un colegio, de un grupo de teatro, de nuestros recién descubiertos amigos virtuales, y nos lanzamos con una propuesta simple, pero compleja, de educación “informal”<sup>48</sup>.

En un principio no teníamos muy claro a dónde íbamos a dar con nuestros pasos, pero eso no nos preocupó ni nos quitó el entusiasmo, pues, al igual que con los adultos -en el taller Abrir las (J) Aulas- nos agarramos del poeta sevillano: Caminante, no hay camino...<sup>49</sup> Sin embargo –y por supuesto- no dejamos todo a la improvisación, al azar. Teníamos claro lo que queríamos: que los niños y las niñas miraran y conocieran la ciudad, su ciudad, como –creemos- nunca antes lo habían hecho.

---

<sup>47</sup> A partir de la común pertenencia a la Comunidad Virtual “Mística” ([www.funredes.org/mistica](http://www.funredes.org/mistica)) que estudia el impacto de la internet en la sociedad.

<sup>48</sup> Nosotros consideramos que la frontera entre lo formal y lo informal se cruza y se complementa. Igualmente estimamos que ningún estudio es informal si es hecho con rigurosidad.

<sup>49</sup> Ya lo ha dicho Edgar Morin: *en el origen, la palabra método significaba caminar*. El método no puede formarse más que durante la búsqueda.

## Internet: un medio para conectar y contar

Una de las ventajas de tener colegas con quienes compartir a distancia lo que vamos haciendo, es que, además de sentirnos alentados y acompañados en nuestras búsquedas, cuando nos sentamos a escribir, más aún, cuando leemos lo que hemos escrito, vamos descubriendo nosotros mismos asuntos claves del proceso. Para contar lo que hicimos anexo un correo electrónico enviado a los amigos del grupo Raíces Mágicas, donde subrayamos algunos aspectos de interés:

----- Original Message -----

From: Raisa Urribarrí

To: coord-raices@yahogroups.com

Sent: June 06, 2002 11:05 AM

Subject: Cuaderno No 8: El techo y el piso

>Hola gente, por acá vamos...

Este sábado salimos con los niño/as a recorrer la ciudad; habíamos hecho cita con algunas familias que viven en casas de principio del siglo pasado para que nos dejaran entrar a mirar y nos contaran historias. Algunas de las casonas quedan en los alrededores de la plaza Bolívar, donde acordamos encontrarnos, y la bienvenida nos la dio la pereza, como esa que cuentan ustedes también existe en el Parque Santander de Ocaña. Bajó desde la copa de la acacia... parecía que hacía Tai Chi. Nos reímos mucho!

Pero bueno, les cuento que esto con los niño/as es maravilloso, es un plan que estamos disfrutando mucho...trabajar es un decir, esto es un goce. Por parte del colegio no hemos tenido mucho respaldo. El apoyo viene por la coordinadora, y no precisamente porque ella sea "colegio" sino porque fue profesora de los muchachos en el instituto de teatro y tiene un niño en el colegio... Los rollos que ha habido aquí, con mucha paralización de clases, han cambiado los planes, de pronto ha surgido la idea de hacer un pequeño montaje sobre la ciudad para el acto de fin de curso. En eso estamos, es como una prueba a ver qué hacemos luego, con más calma.

Recuerdo que una vez les pregunté cómo habían seleccionado a lo/as participantes allá. Benjamín hablaba de chico/as con vuelo. Pues aquí, prácticamente, eso lo asumió la profesora del colegio y su criterio fue "que sean papás responsables". Y así y todo hemos tenido problemas para integrar el grupo. No traen los niño/as con constancia y cuando lo

hacen los recogen muy tarde o muy temprano...las cosas con ellos son como al revés.

Una vez nos dijimos que el plan debía ser más bien para los papás. ¿Cómo sensibilizarlos? Hemos convocado dos reuniones y la asistencia ha sido precaria. Comenzamos muchos y vamos quedando pocos. Toca abrir los ojos frente a los discursos sobre la escuela de "la" pobreza...como si la hubiera de un solo tipo. Estos son niños a los que no les faltan recursos materiales, pero muy descuidados desde el punto de vista de la atención, del cariño. Tienen padres y madres ocupadísimos, algunos con varios trabajos, y les dedican, en realidad, muy poco tiempo.

Con la profesora del colegio y los chicos del teatro se da una mezcla de cosas. Cada uno incorpora su onda. Hace rato tomo clases de tai chi y este sábado saldremos a caminar en el aire...Siento que necesitamos quietud, tranquilidad, comunicación en silencio, introspección. Exploramos dentro, fuera...nos cuentan cosas, también escribimos, son como las postales que luego la profesora y los muchachos trabajan para el montaje. Quizás en un futuro se pueda pensar en otras cosas con Internet...pero primero hay que tener piso, así sea un ladrillo, pero piso.

Gracias por contagiarnos su energía y por la inspiración que siempre son. Con qué gusto me tomaría un tinto con ustedes. Mientras sucede, les mando un abrazo virtual...

### **Historia: inmediata y local.**

Por ahora nos hemos referido a las motivaciones y fundamentos de nuestro trabajo, pero en el contexto de un taller temático que aborda la enseñanza de la historia, sin ser especialistas en el área nos sentimos obligados a buscar referencias que nos permitieran ubicar nuestro quehacer dentro de esta disciplina. Allí nos conseguimos con una sorpresa: el énfasis que, en la actualidad, se le da a la noción de *historia inmediata*, como se refleja en la reflexión que ofrece Araceli Schneider, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina (2000):

Estuve estudiando análisis histórico del presente (historia inmediata), hoy más que nunca podemos valernos de este valioso campo de análisis, pues toda historia es una retrospectiva, pero también es una perspectiva. Sobre nosotros recae la importante tarea de procesar el inmenso caudal de información y responder a

la actitud de demanda social que reclama comprender cómo llegamos a la situación en la que nos encontramos.

En la obra de teatro, la idea se expresa de esta manera:

**Niño:** Bendición abuela, ¿cómo está? Mire, me mandaron una tarea sobre la historia de Valera, usted sabe, del pasado, de esas cosas de antes... ¿Usted me puede contar?

**Abuela:** Claro, mijo...lo que pasa es que antes era todo muy distinto...Imagínese que de vacaciones nos íbamos para Carvajal, sí, mijo, no pele los ojos, antes eso era un viaje...! Nos llevábamos hasta las vacas.... Antes, Valera era como una gran hacienda de caña, hacía fresco, nosotros vivíamos en Mendoza Fría y llegar hasta acá era todo un viaje. Cuando nació su papá, su abuelo echó dos horas para llegar al hospitalito... ¡y el parto costó 200 bolívares...! Uno venía a Valera al mercado, que antes quedaba en la calle 12, recuerdo los muchachitos que nos cargaban los bojotes, con los carritos de municioneras... con una locha se compraba una acema....creo que en ese entonces no llegábamos a los 25 mil habitantes. Por cierto mijo, dicen que para conocer una ciudad hay que conocer la plaza y el mercado, si quiere vamos... así no se le olvida lo de ahora, que va a ser el pasado de cuando usted sea grande...

Igualmente, nos sentimos identificados con la definición de historia local que propone Mauricio Folchi (1999:5): “la antítesis de la Historia Universal, es una historia que se instala al interior de las fronteras del *espacio recorrible* de las personas y que interactúa con la memoria colectiva de la comunidad y de los sujetos comunes y corrientes que la componen”.

Las ideas de este autor en cuanto a la enseñanza de la historia local, por su parte, interpretan cabalmente lo que ha sido nuestro ser y quehacer pues propone comenzar por lo que es más cercano al alumno, es decir, su persona, su comunidad, su localidad y su región, dado que el conocimiento histórico –afirma- que alude a los procesos y problemas individuales, familiares o comunitarios, es un conocimiento que fácilmente puede cobrar significación para el alumno, ya que da cuenta de un mundo conocido, de su propia experiencia vital, de inquietudes y preguntas cotidianas.

En perfecta sintonía con la idea de historia inmediata, Folchi señala que en la indagación sobre su propio espacio y devenir histórico, el ejercicio de la oralidad y de reconstrucción de historias se convierte en un

laboratorio donde los estudiantes, no sólo aprenden una metodología sino, lo que es más importante, los alumnos se encuentran con su pasado más cercano, más significativo y de paso se encuentran con la idea de pasado o de historia. Así, el pasado y la historia, se vuelven algo significativo en la medida que son la fuente de explicaciones para el presente.

## **Pedagogía Vs. tecnología**

En la actualidad, el grupo Raíces Mágicas se encuentra abocado al desarrollo del proyecto *De la Calle a la Escuela, una conexión vital*, que experimenta con usos educativos de la Internet en acciones culturales locales, tanto en línea como fuera de línea, mediante la articulación de una red de trabajo real y virtual.

Al entrar en contacto con ellos, una de las cosas que hemos descubierto, paradójicamente, es que, *“de cierta forma, el uso con sentido de las TIC, particularmente de la internet, nos aleja un poco de ellas”* (Urribarrí, 2002:4). En este sentido, más allá de los medios o de la tecnología, lo crucial de la experiencia educativa es su propuesta pedagógica. Y ello es válido y se cumple en los dos mundos, en las dos dimensiones, en los dos entornos...o como los queramos llamar.

## **De la Escuela a la Calle...**

En estas salidas con los niños y niñas, la calle, la ciudad, su historia, se nos ha revelado a través de olores nauseabundos y ruidos insoportables, pero también ha sido árboles milenarios y cátedra musical. Calma y bullicio, pasado y presente. Futuro por construir. En algún punto de ella, el techo de una casa centenaria nos habló de un pasado remoto, de otras maneras de hacer las cosas que el afán del progreso ha ido haciendo desaparecer. Así lo recogió uno de los niños:

### **Los techos de las casas**

*El señor Hilario nos contó que lo mas importante de hacer en la casa es el techo porque si no uno se moja, los techos de su casa están hechos de horcones de madera y carusos de caña brava y esa casa lleva muchos años y no se ha roto el techo, él dice que eso fue porque la madera la cortaron en menguante que es cuando el agua está en las raíces y el árbol y el tronco salen duros, en creciente el agua esta en el tronco y si se coge en ese tiempo se pudre, ahora la madera sale muy mala porque no le hacen caso a esas cosas por el apuro.*

**Corrado Minardi**

Parafraseando al equipo de Ocaña, *con nuestro taller salimos de la escuela a la calle, pero -también- de la calle al ser interior*. En ese sentido, incorporamos a nuestro trabajo de permanente exploración algunas estrategias de sensibilización, meditación y concentración con el fin de sentir –y a la vez dejar de sentir- el mundo externo y cultivar la capacidad de introspección, pero también de asombro, de los pequeños. Esto nos parece sumamente importante y necesario en cualquier tipo de práctica educativa.

### **Con los ojos cerrados**

*Nos fuimos al patio y cerramos los ojos. Escuché el rebote de las pelotas, el ruido de los carros, el canto de los pájaros, el olor de las hojas y el sabroso viento que venía con mucha fuerza....*

**Marisabel Olmos**

### **Eso de Observar**

*Me gustó eso de observar a las personas, qué hacían, qué tenían, cómo caminaban, observamos todo, oímos las cosas, las tocamos, preguntamos mucho de todo, de lo de antes en comparación con lo de ahora.*

**Nickson Rojas**

Si bien esta es una primera y breve experiencia, con ella hemos contribuido a validar pedagogías alternativas desarrolladas en otros contextos a las cuales hemos podido tener acceso debido a la utilización de la red Internet, específicamente gracias a la pertenencia y participación activa en comunidades virtuales.

Aunque en este caso las TIC no han sido usadas ni en la escuela ni por los niños en el trabajo local, éstas nos han permitido “conectarnos” globalmente con maestros y profesores que trabajan a favor de la promoción de transformaciones de fondo en la educación. Un desafío que tenemos por delante es utilizar los espacios que tengamos a nuestro alcance -y por supuesto la misma red- para descubrir, relacionarnos y aprender de otras personas y experiencias con búsquedas similares en América Latina y El Caribe. Sistematizar y difundir lo que hacemos es un paso en esa dirección.

Para dar a conocer el final del cuento, adjuntamos un correo electrónico enviado a nuestros amigos virtuales:

----- Original Message -----

From: Raisa Urribarrí  
To: coord-raices@yahogroups.com  
Sent: Friday, July 12, 2002 5:10 PM  
Subject: De por acá...

>Un final para comenzar...

De acá les cuento que todavía estamos pellizcándonos, debutamos en las tablas, como parte del acto de fin de curso del colegio, qué locura esa...nos han salido invitaciones para presentarnos en sitios bastante extraños, desde la iglesia de una comunidad, hasta en un centro comercial que acaban de inaugurar...es que a esos lugares han ido a parar los ya no tan jóvenes integrantes del Taller de Teatro que se ha desmoronado, como todo aquí<sup>50</sup>.

Uno de ellos es ahora gerente del centro comercial y otro, además de vender zapatos en el mercado municipal, trabaja con adolescentes en un centro comunitario que funciona en la iglesia de su barrio... no sé en qué irá a parar todo esto, pero tenemos que sentarnos un rato a coger mínimo, a entresacar aprendizajes y a evaluar.

Los niños están febriles, no paran de preguntar qué viene ahora...y aún no terminamos de asimilar lo que hemos hecho, pero ha sido algo vivificante, hermoso. La reacción de los papás y las mamás fue excelente, a pesar de que durante el taller no se involucraron mucho, se emocionaron al ver a los chicos radiantes, esponjados... La obra, que llamamos "Valera: historias de ayer y hoy..." cuenta las peripecias de un grupo de niños a quienes su maestra manda a hacer una "investigación" sobre la historia de la ciudad...Uno de ellos se cansa de los una búsqueda infructuosa, hasta que se le ocurre pedirle a su abuela que le cuente cómo era todo antes. Ella se desparrama en la historia menuda, en detalles de esos que no se registran sino en los corazones...tal cual como nos contaron los viejos que visitamos durante el taller.

Así se van sucediendo las estampas en la obra: escenas en el mercado, en la vieja plaza, testimonios de personajes inolvidables, monumentos

---

<sup>50</sup> A la fecha de redacción este artículo (septiembre 2002) el Vice Ministerio de Cultura anunció la eliminación del financiamiento al Taller Nacional de Teatro Juvenil de Venezuela. Las únicas sedes que recibirán apoyo, aunque con un presupuesto mucho menor al del año pasado (que aún no se ha entregado completamente) son las de Caracas y Valera.

históricos a punto de desaparecer como la banda municipal, ¡que tocó en vivo! La presentación cierra con los niños otra vez en la escuela, frente a una maestra que exige una tarea que la mayoría ha hecho al caletre, algunos tartamudean y recitan fechas y hechos insólitos, hasta que de repente uno de ellos alza la mano y se pone a echar los cuentos de la abuela...los niños, felices, preguntan mil cosas, mientras la maestra, desconcertada, sólo atina a decir: sí, mijo, muy bonitos esos cuentos, pero... ¿y la historia, y la tarea...?

Blanca, la coordinadora del colegio, sólo nos decía después del ensayo final: si me botan vayan viendo dónde me buscan trabajo...pero todo fue lindo, si hasta las maestras entraron a los camerinos a abrazar a los niños que estaban radiantes. Eso sí, Francisco, el profe de teatro, no abandonó su ironía ni al final de la celebración: "y qué creían, ¿que iban a entender algo?" decía medio amargado, pero bueno, también con una sonrisota. Los niños y las niñas lo adoran, le hicieron entre todos una tarjeta preciosa y se la entregaron en el cierre. En fin, que aún cargo la emoción encima, en medio de las carreras.

Y, bueno, los dejo por ahora con un trocito del guión...

**El abuelo:** Mija.... ¿dónde andaba?

**La abuela:** Ay mijo, por la plaza, por el mercado, con el muñeco...

**El abuelo:** ¿Y eso?

**La abuela:** Pues que le mandaron una tarea sobre la historia de Valera... ¿sabés que me conseguí con don Pánfilo en la plaza? Recordé tantas cosas...

**El abuelo:** Segurito te acordaste de la retreta, cuando vos y yo nos conocimos...La Banda, eso sí que es un monumento histórico, ya va a cumplir 100 años...Dicen que empezó con músicos italianos, inmigrantes todos y jovencitos...y que hasta la dirigió el maestro Laudelino....Bueno, cuando eso como que se llamaba Banda Lamas creo, y la dirigía un zuliano con un nombre raro, de esos que ponen allá, Epaminondas creo que era...En ese entonces yo estaba como el muñeco, pero eso fue lo que me contó don Enrique Tory que, por cierto, está recogiendo esos datos, porque escrito no hay nada. Parece que la banda Bolívar, como tal, fue fundada en 1930...Imagináte mija, el director ganaba 80 bolívares... ¡pero qué tiempos aquellos!

## Referencias

Casadiego, B. (1993). La Historia que nos contaron los abuelos. Ocaña (Colombia): Instituto de Cultura y Bellas Artes.

Folchi, M. (1999). La incorporación de la historia local a la enseñanza formal de la historia: desafíos y oportunidades. Revista Enfoques Educativos, 2,2. Santiago: Universidad de Chile.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/edu02.htm>

Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicación, 103 (11-15). Caracas: Centro Gumilla.

Schneider, A. (2002) ¿Es posible una historia inmediata? Lista Electrónica "Historia Inmediata". Santiago de Compostela (España). Instituto Padre Sarmiento. Consejo Superior de Investigaciones Científicas,

<http://www.hdebate.com/Spanish/debateesp/hinmediata/schneider.htm>

Urribarrí, R. (2001). Proyecto "Abrir las (J) Aulas". Caminantes: Textos del Taller. Trujillo: Laboratorio de Investigación Educativa de la Universidad de Los Andes-CDCHT.

<http://www.saber.ula.ve/liesr/proyectos/index.htm>

\_\_\_\_\_ (2002). Notas en el corcho (al lado del pizarrón). Reflexión sobre el proyecto de investigación "De la Calle a la Escuela". Trujillo: ULA.

## iv.

*A modo de conclusión**Puntos de partida ¿o de llegada?*

Quedaron cuentos por contar, cartas por escribir, relatos en la punta de los dedos, párrafos escondidos en el teclado. Eso, siempre, es algo definitivo. Nunca decimos todo. Porque no lo sabemos todo. De algunas cosas, sin embargo, me di cuenta cuando ya el trabajo estaba terminado. Otras las intuyo, pero, obviamente, son muchas más las que quiero saber. Ciertos detalles menores, pero también asuntos claves, importantes, habremos de descubrir luego, cuando el tiempo haya hecho su trabajo. Y también nosotros.

Por ello, entre otras razones, hubiera preferido no hablar de conclusiones, evadir el cómodo manto de las seguridades y dejar cauce abierto a la duda, elemento que, como un río desbocado, derrumba respuestas y abre paso a las preguntas, al diálogo con uno mismo y con los otros, a las transformaciones, a los cambios...

Fue producto de esa profunda convicción que al iniciar la escritura de estos textos pensé titularlos "*Certeza, dudas y reflexiones...*". La fe que me impulsa a dudar de todo -lo cual no excluye mis propias certidumbres- me impelía a suprimir la letra "s" de la primera palabra. Me parecía más sensato hablar en singular que en plural, de *certeza* que de *certezas*, puesto que, de haber alguna, esta sería que no existe ninguna. Nada nuevo: lo dijo Sócrates hace rato.

Por otro lado, las palabras de Paulo Freire también hacían peso a favor de la incertidumbre: *Una de las exigencias de la posmodernidad progresista es que no estemos seguros de nuestras certezas, al contrario de la exageración de certezas de la modernidad.*

Es en este sentido que me parece ocioso ofrecer conclusiones. Pero, como de poetas y ociosos todos tenemos un poco, las hay. Aunque dentro de muy poco no sean sino la sombra de palabras borradas de un

pizarrón. Porque si bien hoy apunto algunas cosas, seguramente mañana las descartaré y escribiré otras. Uno apunta y luego borra. Si presentase aquí mi cuaderno de notas lo verían lleno de rayones, de notas al margen, de subrayados y asteriscos. Como mi vida.

Para concluir releo lo que he escrito, es decir *el relato de mi proceso, de mi propia experiencia de investigación*, y lo contrasto con las notas que he ido tomando en relación con las experiencias de uso de las TIC en educación en América Latina y El Caribe, buscando no partir de cero aquí en el NURR, *aprender por cabeza ajena*, como diría mi abuela Cira Elena.

En función de ello he revisado diversas bases de datos y consultado abundante hemerografía y especialistas. Intento precisar antecedentes, delimitar algunos *puntos de partida*, ver qué hay, de dónde arrancar. Consigo los trabajos de Rosa María Torres (2001:13) periodista y educadora de larga trayectoria, prologuista de un texto fundamental Paulo Freire<sup>51</sup> y exministra de Educación de Ecuador<sup>52</sup>. Esto ha escrito para un seminario de la UNESCO:

Reciente y embrionaria es la puesta en marcha de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, y embrionarios es también el conocimiento fundamentado al respecto. Son aún escasos, y muy apreciados en el propio Norte, los estudios documentados acerca del uso y resultados de las TIC en el aula (...) cabe tener en cuenta que buena parte de los estudios -y recomendaciones derivados de ellos- en relación a todos estos temas han sido realizados en el Norte y para esas realidades.

Así es: no hay antecedentes. No hay experiencias sistematizadas y evaluadas. Aún no. Es demasiado pronto; además, donde las iniciativas tienen algún tiempo, es ahora cuando se está pensando en evaluar. La primera etapa fue de deslumbramiento, de instalación de máquinas y de enchufes. Se repitió lo que sucedió con las redes académicas, primero se construyó la infraestructura y luego se pensó en qué hacer con ella,

---

<sup>51</sup> Freire, Paulo (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.

<sup>52</sup> Con apenas seis meses de gestión, Rosa María Torres fue destituida por criticar públicamente algunas políticas gubernamentales. En un foro electrónico afirmó que “como era previsible, la página web del Ministerio de Educación y Culturas (MEC) del Ecuador y el propio MEC - ha empezado a ser desmantelada”. Allí –añade en el mismo mensaje- “estaba disponible el Informe de gestión del MEC, que nunca pude presentar públicamente, pues fui cancelada un día antes del acto de rendición “ (Archivo de mensajes disponibles en [www.funredes.org/mistica](http://www.funredes.org/mistica))

para qué utilizarla. No se aprendió y se cometió el mismo error. Es lo que no debemos hacer aquí.

No puedo evitar una sonrisa cáustica al recordar que la propuesta que hice al CDCHT, dirigida justamente a realizar una investigación exploratoria sobre el uso de internet en educación, me fue devuelta por los evaluadores con el argumento de que no refería antecedentes de estudios similares...; cuando, justamente, se trata de generarlos!. Tal y como lo destaca el investigador Jesús Martín Barbero (2003):

El primer desafío de fondo es la ausencia de investigación. En América Latina tenemos muy poca investigación (...) Sin embargo, en casi todos los países hay iniciativas, como en Colombia, que están implantando computadores e Internet hasta en los municipios más pequeños. Hay un desafío cuantitativo pero sobretodo hay un desafío de investigación cualitativa. ¿Cómo y para qué usan Internet los adolescentes? ¿Cómo y para qué usan Internet las escuelas?

Por otro lado, la revisión bibliohemerográfica reafirma nuestra convicción de que es necesario seguir desarrollando nuestros proyectos en un marco de investigación-acción, como lo sugiere León Trahtemberg (2000: 1):

Debemos ser conscientes de que estas tecnologías son demasiado nuevas y de que su potencial de cambio es tan grande que aún no se puede predecir cómo alterará nuestra educación (...) Sin embargo, aún no sabemos exactamente cómo hacerlo y debemos generar las experiencias de pequeña escala que nos aproximen a respuestas satisfactorias.

Porque ese es un aspecto clave: el *cómo* hacerlo. Se lo dije a un colega mexicano que solicitó mi opinión sobre *la metodología* para el desarrollo de un proyecto dirigido a incorporar las TIC en la escuela de educación de su universidad:

- Es lo clave, pero por ahora paso y gano. Creo que se trata de experimentar, de crear, de innovar; me parece un error pretender tener las recetas antes de haber cocinado. Primero hay que echarle pichón y luego sí, sistematizar, evaluar y compartir lo hecho. Claro que existen algunos *puntos de partida* –le dije- y le regalé el libro que hicimos con los estudiantes, pero “ojo”, me adelanté a advertirle también: no te estoy dando una fórmula. Cada experiencia va a depender de quienes la desarrollen y de su contexto. En la ULA-NURR hemos hecho esto así,

pensamos de esta manera, pero es apenas *una experiencia, nuestra experiencia*.

A estas alturas, el diálogo con mi amigo me lleva a interrogarme sobre el futuro:

*¿Qué educador necesitamos en nuestro contexto? ¿Qué papel juegan las TIC en su formación? ¿Qué pasará cuando masifiquemos la conexión? ¿Se transformará el currículo? ¿Qué cambios se deben promover? Y si no se producen modificaciones, ¿qué hacer?*

Con estas preguntas dándome vueltas, y ya para poner punto final a este trabajo, recibo la noticia de que el próximo 15 de septiembre de 2003 comienza a dictarse a distancia –vía Internet- un programa de especialización en educación, mención procesos de aprendizaje, autorizado el 26 de noviembre de 2002 por el Consejo Nacional de Universidades.

Es el primer postgrado virtual en el área de Educación que se ofrece en Venezuela, y las preinscripciones comienzan el primero de julio. Lo dicta la Universidad Católica Andrés Bello, en Caracas. Me embarga una sensación extraña. Este hecho acrecienta mi *angustia*, esa que –en la introducción- decía que me acosaba por lo tanto qué hacer y *el tan poco querer hacerlo* que preña a nuestra universidad. Siento que como institución tenemos una responsabilidad grande a la que le estamos dando la espalda.

Pero mi colega insiste en solicitar consejos. Ahora quiere saber cuáles son esos *puntos de partida* que le mencioné antes. Le doy a leer algunos de los textos que he escrito aquí, pero quiere concisión, claridad, detalle. Luego de varios años de investigación -me conmina- seguramente puedes ir precisando algunos aspectos claves que deben ser tomados en consideración. Lo complazco y se los mando:

- Bueno, aquí está lo que me pediste. Algunos *puntos de partida*, que – si bien te fijas- vienen siendo *de llegada*, algo así como la conclusión, las pocas certezas que me acompañan luego de estos años de investigación-acción sobre el acceso, uso y apropiación de las TIC en educación. Si te parece, lo llamamos *decálogo*.

## **Decálogo**

1. Las TIC llegaron para quedarse y no les podemos dar la espalda.
2. Las TIC constituyen, no sólo una plataforma tecnológica sino un medio de comunicación mediante el cual se relacionan seres humanos.
3. En un mundo cada vez más “mediatizado” la formación de lo/as maestro/as para la comprensión y el uso de las TIC es un asunto urgente.
4. Las TIC, por sí mismas, no resuelven los problemas de la educación.
5. No hay fórmulas mágicas para sacarles provecho a las TIC. Para que puedan ser puestas al servicio del desarrollo humano y social, deben propiciarse estrategias que permitan su apropiación, lo cual implica que, primero, haya acceso equitativo y uso con sentido.
6. Una cabal apropiación de las TIC implica conocimiento teórico e instrumental sobre ellas.
7. La apropiación de las TIC debe estar dirigida a resolver problemas concretos, apuntando hacia transformaciones educativas y sociales de fondo que promuevan la igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales.
8. Las estrategias de formación para el uso con sentido y la apropiación de las TIC deben tomar en cuenta al ser humano en su contexto y promover la producción y comunicación de contenidos locales como vía para la construcción de conocimientos.
9. Las experiencias de uso con sentido y apropiación de las TIC en educación deben ser sistematizadas, evaluadas y comunicadas.

10. La promoción del uso con sentido y la apropiación de las TIC deben ser una preocupación y tarea *institucionales*. Las iniciativas individuales, aisladas, pueden ser significativas, pero corren el riesgo de ser desestimadas y, por ende, promover impactos limitados.

Como un decálogo no consta –necesariamente– de diez consejos<sup>53</sup>, antes de finalizar, me permití añadir uno más:

11. Las TIC no deben convertirse en el centro de nuestro ser, quehacer y pensar. Lo fundamental es la vida, el insondable misterio que somos. Lo/as maestro/as deben tratar de cultivar el asombro y la comprensión. Con amor, con pasión. Con el cuerpo y con el alma. Con y sin TIC.

Aún con dudas, le pongo punto final al mensaje y lo mando por correo. Me quedo pensando. Pensando y esperando su respuesta...que para eso escribimos estas cartas.

## Referencias

Martín Barbero, J. (2003). Comunicación, Cultura y Cambio Social: Retos y Rutas. Ponencia presentada en la Cuarta Conferencia Internacional de Comunicación Social: Perspectivas de la Comunicación para el Cambio Social y el Tercer Encuentro Our Media/Nuestros Medios. Universidad del Norte. Barranquilla, del 19 al 21 de mayo.  
<http://www.comminit.com/la/lact/sld-4102.html>

Torres, R. M. (2001) La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. En: Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO-OREALC.

Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las TIC en la enseñanza y la organización escolar. OEI México: Revista Iberoamericana de Educación. No. 24.

---

<sup>53</sup> Según el DRAE: Conjunto de normas o consejos que, *aunque no sean diez*, son básicos para el desarrollo de cualquier actividad.

## *Epílogo*<sup>54</sup>

### *Conversación con un maestro y su obra*

---

<sup>54</sup> Incluimos esta entrevista como epílogo, pues nos resulta útil para subrayar e ilustrar el último punto del decálogo.

*José Manuel Briceño Guerrero y/o Jonuel Brigue*

## La pedagogía *sin amor* no vale medio

Manía extraña, como todas las manías, siempre hemos evadido acercarnos a los creadores que admiramos. Nos aterra –más bien nos entristece- pensar que el ser humano no haga honor a su obra y que, como consecuencia, ésta pierda su encanto. En esta ocasión, sin embargo, decidimos arriesgarnos. Echamos mano del viejo truco que cultivamos en la sala de redacción de periódicos y revistas. Nos volvimos a poner nuestro traje de periodista para conversar con José Manuel Briceño Guerrero y pedirle que compartiera con nosotros sus ideas sobre la educación, tema que ocupó buena parte de la jornada que lo trajo al Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de Trujillo. Lo que nos interesaba saber, sin embargo, no lo preguntamos. No pudimos sino limitarnos a percibir la gracia de un hombre tan inquietante como su pensamiento.

José Manuel Briceño Guerrero prefiere no ser un autor famoso pues seguramente muchos anduvieran por allí hablando de su texto “La llanura tenebrosa”, antes de, efectivamente, detenerse a leer **“Esa llanura temblorosa...”** breve diario que escribiera en un castillo al sur de Francia, durante una residencia de escritor que le otorgara el Ministerio de Cultura de ese país.

*“Castillo de La Napoule se llama y la aldea vecina Mandelieu La Napoule (...) tiene cuatro torres, las dos torres sarracenas de los siglos diez y once, la torre monstruosa del catorce y la torre tumba-misterio-arte. La cual me hace recordar las tres palabras sagradas de Clews Myth, Mystery, Myrth escritas en piedra al lado de la entrada principal. Sobre la entrada principal dice Once Upon a Time...”<sup>55</sup>*

Al iniciar el diálogo, convocado por el profesor Liborio Pérez -en respuesta al apremio de Oscar Urbina, alumno de su cátedra Corrientes del Pensamiento Educativo- Briceño Guerrero, Premio Nacional de Literatura, destaca un hecho que honra al auditorio, pleno de estudiantes de educación, siete profesores del Núcleo Universitario

<sup>55</sup> Brigue, J. (1998). *Esa llanura temblorosa*. Caracas: Oscar Todtmann Editores. p.14

Rafael Rangel y el periodista Luis González, cronista de la ciudad de Valera.

"En Venezuela es la primera vez que me invitan a hablar de mí, de mi pensamiento, en vez de sobre algún tema relativo a América Latina, la literatura o la filosofía". Invitaciones como esa, por el contrario, las ha recibido del Colegio Internacional de Filosofía, en Francia, o de clubes de jóvenes lectores de su obra (estudiantes de bachillerato) en bibliotecas de ese país, de las que habla -y escribe- con admiración:

*"Generalmente están atendidas por benévolos, es decir gente que trabaja ad honorem, tienen acomodo para niños y corresponden en metros cuadrados al número de habitantes".<sup>56</sup>*

Esto es raro -dice- al tiempo que advierte que "se ve feo eso de hablar de uno, como mal educado, falta de modestia, pero uno lo acepta porque es parte del diálogo". Y comienza la conversación valorando los métodos de enseñanza que aplicaban sus maestros de primaria, en la Escuela Federal Graduada Carlos Soublette de Barinas:

- Ellos fueron decisivos para mí. Eran maestros terribles, que daban palmetazos y reglazos. Tal vez sea exagerado decir esto, pero es que a nosotros no nos hicieron daño, porque al mismo tiempo nos conectaban con los mundos de la ciencia, del arte, del intelecto. No fuimos injustamente maltratados, conocimos la disciplina, aprendimos a cumplir con las obligaciones, con las promesas que uno se hace a uno mismo. Quizás esos maestros eran como sacerdotes, no en un sentido religioso, sino como intermediarios entre el mundo infantil y el mundo de las grandes creaciones del ser humano, del conocimiento, de la reflexión sobre la sociedad y la conducta.

Sus amigos de infancia lo recuerdan como un muchacho introvertido, impecablemente vestido de casimir, con estampa de pastor evangélico y con extraordinarias dotes para las lenguas extrañas, afirma Nelson Montiel en un texto que despliega la web "del llano y del llanero".

-Creo que no hay educación posible sin cierto grado de coacción, pero entendiéndola en sentido positivo, como la seducción del niño -que tampoco es una palabra adecuada- quizás como la conducción del niño hacia esos mundos que ya tiene en sí, pero que sólo más tarde se desarrollarán. *Implica una comunicación personal con el alumno, porque la pedagogía sin amor no vale medio.*

---

<sup>56</sup> Brigue, J. (1998). Esa llanura temblorosa. Caracas: Oscar Todtmann Editores. p. 73

*"No hay que suprimir la palmeta sino iluminar las manos que las usan. Sólo pueden ver bien por la lupa los que han visto primero por los ojos de la palmeta, madre de la vergüenza"*<sup>57</sup>

### **-¿Cómo enamorar, cómo despertar el deseo?**

-Mi idea es que debe ser por contagio, como las enfermedades, como las virosis. Lo que al maestro lo tiene interesado y vivo se le comunica al discípulo. Platón dijo que en el corazón del maestro ardía un fuego y que, al entrar en contacto con el discípulo, una chispa de ese fuego podía incendiar su corazón. *El maestro que no tenga eso tampoco lo puede dar, allí no vale ninguna técnica, teniéndolo lo transmite aún sin ella.* Sólo el maestro que haya sentido la importancia del arte, de la ciencia, aún sin ser artista o científico, puede transmitir ese interés.

Es conocido que el maestro Briceño Guerrero, al margen de sus actividades académicas formales -o del currículo oficial, como él mismo asevera- desarrolla una intensa actividad formativa con grupos que, bajo su guiatra, se dedican a conocer en profundidad autores clásicos en sus propias lenguas, entre otro tipo de estudios.

"Trabajamos fuera del horario de clases, incluso en los días feriados, en jornadas extenuantes. Esos estudiantes me tienen más miedo a mí que a las dificultades del lenguaje. Esa es otra relación que establecemos con la palabra, ser responsables de lo que decimos, cumplir con ella, esa es la vergüenza. No podemos formar sinvergüenzas".

De la educación recibida en la escuela primaria también rescata la obligación que les imponían de aprender textos de memoria, de repetir al caletre, porque "así se graban en el pensamiento, y muy bien, las estructuras fundamentales de la lengua; no se trata de que el niño comprenda el contenido, sino de que internalice las formas". Y entonces el escritor...

*"Habla como los libros. Lorito, dame la pata, tbrúa lorito real, que va para Portugal. Admiróse un portugués de ver que en su tierna infancia, todos los niños de Francia saben hablar el francés. Arte diabólico es, dijo torciendo el mostacho, que para hablar en gabacho un hidalgo en Portugal llega a viejo y lo hace mal y aquí lo parla un muchacho"*<sup>58</sup>

"En la primaria obtuve lo básico en literatura, matemática, biología, el mundo, la relación con el lenguaje. Desde entonces mis conocimientos se han ampliado cuantitativa, pero no cualitativamente. Un hombre de

<sup>57</sup> Briceño G., J.M. (1987). Amor y terror de las palabras. Caracas: Editorial Mandorla. p.145

<sup>58</sup> Brigue, J. (1992). Anfisbena. Caracas: Ediciones Greca. p.78

sexto grado de entonces sabía más que un licenciado de hoy. Ahora le mandan a los muchachos: dígalos con sus palabras, pero ¿qué van a decir si aún no tienen ideas propias? En ese entonces, si uno no repetía la cosa como era le daban un coscorrón. Ahora no, porque con un coscorrón se matan millares de neuronas"

Sobre el saber, el profesor advierte que hay quienes confunden aprender con "salir bien" y cuenta el cuento de una estudiante recién egresada summa cum laude de la ULA quien, en su discurso de orden, destacó que había sacado muy buenas calificaciones porque había tenido pésimos profesores, y que hubiera preferido graduarse con peores notas en una universidad con docentes más exigentes.

### **Pensamiento, lenguaje y literatura**

Al contar cómo se fue desarrollando su interés por los asuntos del lenguaje, Briceño Guerrero navega en aguas de la infancia y evoca a Puerto Nutrias a orillas del río Apure, en Barinas, donde, de oír a los hablantes de diferentes idiomas, surgió su inquietud por este campo de reflexión filosófica que luego se pusiera de manifiesto en las obras ***Qué es filosofía, El origen del lenguaje, Amor y terror de las palabras...***

*"Si dejaba de prestar atención a las palabras y atendía sólo a los sonidos, oía de nuevo a los marineros del gran barco, gran trauma, teorema grande y los veía caminar con las piernas separadas, sonriendo a las muchachas, repartiendo caramelos a los niños" <sup>59</sup>*

Su primera publicación, sin embargo, se produce mucho antes, en 1943, a la edad de catorce años, en la misma escuela primaria "donde escribíamos en la Revista Senderos" Fue allí donde expuso a la crítica su primer texto, ***Querer es poder***, que firma como Jonuel Brigue y recoge posteriormente en *Anfisbena*:

*"No pronunciarás ni escribirás su Santo Nombre en vano. Las consecuencias son siempre inevitables, graves, impredecibles. Más aún si permutas los fonemas y grafemas, y aún más si agregas otros para disimular. Pero ten valor, atrévete: el Reino de los Cielos se hace fuerte y sólo los violentos lo arrebatan. No mueras de prudencia"<sup>60</sup>*

Por su condición de *troglodita*, como le llamara alguien al querer calificarlo de *poliglota*, relata con gracia (conoce más de nueve lenguas

<sup>59</sup> Brigue, J. (1992). *Anfisbena*. Caracas: Ediciones Greca. p.117

<sup>60</sup> idem p.14

vivas y domina cuatro muertas, como el griego, latín, hebreo y sánscrito), piensa que las nuestras serían más universidades si en los cafetines se oyera hablar otros idiomas, otras culturas. "*Universidad significa comunicación*, pero estamos llenos de prejuicios debido a la estrechez de nuestra propia tradición. Sería recomendable otorgar becas a extranjeros para que vengan a estudiar aquí".

Como Jonuel Brigue "un acrónimo, no un seudónimo", comienza a publicar literatura a los 33 años. Su primera obra fue ***Dóulos Oukóon*** la cual incluso llegó a ser convertida en tiras cómicas, en España. Y no vamos a contarles los detalles de cómo ocurrió esto, porque incluso para el autor resulta complicado tratar de conseguir explicaciones a ciertos hechos relacionados con esa obra, como por ejemplo que en una librería donde llevara diez libros para la venta aparecieran de repente once ejemplares: "sería que lo puso allí alguien a quien se lo regalé sin dedicatoria" comenta en medio de la risa generalizada.

De allí parte una intensa producción que va en dos direcciones, una literaria propiamente dicha: novelas, cuentos, relatos... (***Triandáfila, Narración 68, Holadios, El pequeño arquitecto del universo, Anfisbena, Diario de Saorge, Esa llanura temblorosa, Matices de Matisse, Trece trozos y tres tizas***) y otra "donde buscando entenderme yo, descubrí que tenía que tratar de entender al país y que para entender al país debía entender América Latina, las culturas, las civilizaciones, el hombre, el sentido de la vida. De allí textos como ***El laberinto de los tres minotauros y América Latina en el mundo...***"

### **Amor y heterogeneidad**

De su constante reflexión sobre lo que somos proviene su percepción de que son tres los discursos que habitan en el fondo del ser latinoamericano, los que refiere en su obra ***El laberinto de los tres minotauros*** como *Discurso europeo segundo, Discurso mantuano y Discurso salvaje*, los cuales se manifiestan de manera diversa en cada uno de nosotros combatiendo entre ellos en una lucha trágica donde ninguno resulta vencedor.

Para el pensador, si acaso algo define a América Latina es justamente eso, la heterogeneidad, una noción "que sólo las artes pueden conciliar, comunicar. Es lo que no podemos ni debemos suprimir, sino integrar, aceptar con gusto: la diversidad, las diferencias que observamos y que también llevamos dentro. Es lo que se debe elevar dentro de una comprensión cada vez más amplia y profunda".

*¿No esconderá todo ese alegato algo más flamígero y terrible que una defensa de la identidad cultural, algo más profundo que las diferencias culturales? ¿No expresará con simbólica ambigüedad algo menos respetable y más peligroso que la rebeldía del oprimido? ¿No moverá los hilos alguna voluntad innominada y pavorosa? Quizás. Pero entraríamos, si no en lo inefable, por lo menos en lo agrafable" <sup>61</sup>*

Artista él mismo, creador, Briceño Guerrero sostiene que "nuestra fuerza y nuestra salida está en el arte" pues el arte, la creatividad, opera como una especie de argamasa que une y da sentido de pertenencia a algo común.

*"O acaso tengo una idea romántica del artista como persona excepcional, dotada, por nacimiento, de poderes carismáticos que legitiman un comercio secreto y exclusivo con lo divino y lo demoníaco" <sup>62</sup>*

Sobre el arte y los artistas el pensador le habría comentado a Miguel Szinetar hace un par de años:

*"Hay una especie de condicionamiento a través de los signos culturales establecidos, un condicionamiento de la percepción. La sensación misma está condicionada por los signos culturales, entonces el artista sería aquel a quien aquello se le quiebra de alguna manera. (...) cuando no hay ese quiebre, aunque haya mucha artesanía, no hay arte, aunque haya mucha versificación, no hay poesía. Tiene que haber habido ese contacto con, no sé como se llama eso, con lo incomparable, con lo absurdo, con lo sin límite (...) el que de verdad resulta artista, es el que vuelve a construir un sistema de signos, incluso utilizando los pedazos interiores o utilizándolos completamente" <sup>63</sup>*

**¿Seremos una lengua no escrita? ¿Quién nos escribirá? ¿Nos escribiremos? ¿O acaso nos estaremos borrando?** No le hacemos estas preguntas porque ya las había respondido en otro lugar:

*"Tienden a desaparecer las lenguas donde no hay artistas (...) Pueblos que tienen dialecto propio, lengua propia, pero que están en condiciones secundarias y probablemente van a desaparecer, es porque no ha habido grandes artistas ahí. No es necesario decir grandes. No ha habido artistas auténticos" <sup>64</sup>*

<sup>61</sup> Briceño G., J. M. (1994). El laberinto de los tres minotauros. Caracas: Monte Ávila Editores. p.306

<sup>62</sup> Brigue, J. (1996) Diario de Saorge. Caracas: Fundación Polar. p 37

<sup>63</sup> Briceño G., J. M. (1999). Nada puede ser si falta la palabra. Entrevista de Miguel Szinetar. El Universal. Suplemento Verbigracia No. 48. Año II.

<sup>64</sup> idem

En la presentación de **Trece trozos y tres trizas**, Briceño Guerrero afirma que usa la escritura " *como recurso estratégico adaptado a la naturaleza de mi empresa: pretendo vencer la elusividad de un enemigo incorpóreo, atrapar en un laberinto de grafemas al fluido y multifario oponente que ha logrado detenerme, a mí, el más fiero capitán de Triandáfila*". <sup>65</sup>

Al auditorio, sin embargo, declara que escribe "para dar y recibir cariño porque sin cariño la vida se seca. Lo que pasa es que se habla del cariño, del afecto, como si fuera algo sin valor, como si no importara nada. Un escritor necesita la retroalimentación, ser leído, si no, no ha logrado nada. Uno escribe, definitivamente, para comunicarse con los demás". Y eso es un gran problema para el artista, para "el que ha tenido el derrumbe y regresa, y quiere regresar (...) Necesita comunicarse. Pero eso que ha vivido no es común a los demás. Ahí es donde viene entonces, creo yo, el trabajo artístico: cómo hacer para que algo de eso pueda comunicarse". <sup>66</sup>

De las manifestaciones artísticas trujillanas, Briceño Guerrero pone de relieve su tradición musical y refiere la grata impresión que le causara la familia Barrios y el grupo Polimnia. "Aquí hay grandes nombres, como Carreño, Mejías, también expresiones como el violín campesino, otra manifestación que es necesario integrar".

Como para hacer honor a esta observación, Roger Marín se prepara para poner un punto musical al final de la rara mañana que transcurre en el lado oriental del Núcleo Universitario Rafael Rangel. Entonces, José Manuel Briceño Guerrero se levanta, atraviesa la sala y se sienta junto con el público a escuchar el breve y amoroso recital.

No alcanzamos a verlo porque está detrás, pero lo imaginamos pensando como escribe Jonuel Brigue:

*"Oyendo música sostenida sobre los golpes armónicos del cuatro, tiene sentido para mí la creación a partir de la nada"* <sup>67</sup>

<sup>65</sup> Brigue, J. (2001) Trece trozos y tres trizas. Mérida: Ediciones Puerta del Sol. p.9

<sup>66</sup> Briceño G., J. M. (1999). Nada puede ser si falta la palabra. Entrevista de Miguel Szinetar. El Universal. Suplemento Verbigracia No. 48. Año II.

<sup>67</sup> Brigue, J. (1992). Anfisbena. Caracas: Ediciones Greca. p.151

**Colofón:**  
**Casos y Cosas de Casa**

Vengo de regreso del conversatorio con Briceño Guerrero. Lo primero que me asombra es ver dos grillos, de esos verdecitos semi transparentes, encaramados en la reja del apartamento, justo encima de la cerradura. Dicen que son de buen augurio; por eso, antes de abrir la puerta, les saludo como aconsejan: agradeciendo su presencia. Y recuerdo lo que contó el profesor: en Mérida, los hombres se agarran el testículo izquierdo si acaso una monja se cruza en su camino porque eso presagia siete años de mala suerte.

Luego del almuerzo, Corrado, mi hijo de nueve años, se empeña con los ejercicios del clarinete dando vueltas por casa. Revolotea por el cuarto donde trato de dar cuenta de los periódicos del día, medio tumbada en la cama donde los voy desplegando. De repente se queda quieto al borde del lecho y, por fin, oigo que le salen unas notas, no sólo claras, sino también muy bellas. Un poco más tarde lo acompaño a la escuela de música, donde rinde excelente lección al maestro que lo felicita, pero también le advierte que, de no mantener el meñique derecho suspendido en el aire, se lo va a quemar con un yesquero. Así termina la sesión.

Camino a casa le pregunto cómo estuvo la clase y me contesta que, salvo por lo del dedo, que no le obedece, excelente, porque al mediodía había hecho un gran descubrimiento: si me distraigo, las notas me salen mejor. Hoy me salieron perfectas *mientras miraba las palabras Tora Bora, esas que estaban encima de un señor con barba.*

## *Bibliografía General*

Antillano, S. (1995). El folclor es carne de archivo. Entrevista hecha por Milagros Socorro. Caracas: Revista Bigott No.34 (32-39).

Arellano, A. (1996). Los docentes expositores o facilitadores de aprendizaje. Mérida: ULA.

Armand, J. (1998). Más allá de la modernidad. Mérida: Actual.

Arribas, M. (1991). Para borrar a una niña. Mérida: Solar de Poesía.

Ashby, E. (1972). The fourth revolution. New York: Mc. Graw Hill.

Bane, A. y Milhein, W. (1996). Posibilidades de la internet: Cómo usan internet los profesores universitarios. Revista Internacional de Nuevas Tecnologías de la Información 2 (47-54). Bogotá: OEA.

Bisbal, M. (1998) Pensar la educación desde el espacio de la comunicación. Comunicación No. 103 (11-15). Caracas: Centro Gumilla.

Bisbal, M. (1994). La mirada comunicacional. Caracas: Alfadil Ediciones.

Briceño G., J.M. (1987). El laberinto de los tres minotauros. Caracas: Monte Avila.

Briceño G., J.M. (1987). Amor y terror de las palabras. Caracas: Editorial Mandorla.

Briceño G., J.M. (1996). Identidad y cultura Popular. En: Venezuela: Tradición en la Modernidad. Caracas: Fundación Bigott y Equinoccio, Ediciones de la USB.

Brigue, J. (1992). Anfisbena. Caracas: Ediciones Greca.

Brigue, J. (1996). Diario de Saorge. Caracas: Fundación Polar.

Brigue, J. (1998). Esa llanura temblorosa. Caracas: Oscar Todtmann Editores.

Brigue, J. (2001). Trece trozos y tres trizas. Mérida: Ediciones Puerta del Sol.

Buenaventura, N. (1995). La importancia de hablar mierda. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Caivano, F. (1995). Nuevas tecnologías, nuevas instituciones. La escuela en la encrucijada. Telos 29 (57-67).

Cadenas, R. (1979) Realidad y literatura. Caracas: Equinoccio.

Cadenas, R. (1991). Antología. Caracas: Monte Ávila Editores.

Camacho, K. (2000). Internet, ¿una herramienta para el cambio social? Elementos para una discusión necesaria.

<http://www.acceso.or.cr/publica/telecom/conocimiento22.shtml>

Casadiegos, B. (1993). La historia que nos contaron los abuelos. Ocaña (Colombia): Instituto de Cultura y Bellas Artes.

Casadiegos, B. (2000). Un toque de laurel. Ocaña (Colombia): Instituto de Cultura y Bellas Artes.

Carty, W. (1997). Challenges to academic networks in Latin America: The case of Colombia's Red CETCOL.

<http://som.csudh.edu/faculty/cis/lpress/devnat/nations/colombia/challenge/>

Catalán, R. y Montesinos, J. (2001) Continuidades y rupturas en la escuela rural, el alumno entre las TIC y el profesor. Ponencia presentada en el IV Congreso chileno de antropología. Santiago: Universidad de Chile.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/antropologia/congreso/s0207.html>

Chacón, F. y Pingiotti, B. (1993). Evaluando el Impacto de las Redes Académicas. En Silvio, J. (Comp.) Una Nueva Manera de Comunicar el Conocimiento. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.

Cartier, M. (1992) Un Nuevo Modelo de Acceso al Conocimiento. En Silvio, J. (Comp.). Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.

Carr, W y Kemis, W. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Casas, M. (1992). Calidad y Tecnología Informática en la Educación Superior Latinoamericana. En Silvio, J. (Comp.) Calidad, Tecnología y Globalización. Caracas: Cresalc-UNESCO.

Cloutier, J. (1992). EMEREC, la comunicación audio-scripto-visual y la telematiática. En Silvio, J. (Comp.). Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.

De Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, M. (1999). La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar. México: Universidad Iberoamericana.

De Moragas, M. (1981). Teorías de la comunicación. Barcelona: Gustavo Gilli.

Denzin, N. et al. (1994). Handbook of qualitative evaluation research. Thousand Oakes, CA: Sage.

ENRED (1998). Estatutos: Autor.  
<http://enred.org>

ESCOTET, M. (1986). ¿Revolución de la Educación o Revolución en el Aprendizaje? Madrid: Educacción.

Escudero, M. (1978). La comunicación en la enseñanza. México: Trillas.

Flores, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc. Graw Hill.

Freinet, C. (1973). La enseñanza de las ciencias. Barcelona: Editorial Laia.

Freinet, C. (s/f) El texto libre, el periódico escolar. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. México: Siglo XXI.

Folchi, M. (1999). La incorporación de la historia local a la enseñanza formal de la historia: desafíos y oportunidades. *Revista Enfoques Educativos* 2,2. Santiago: Universidad de Chile.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/edu02.htm>

Fuenmayor, V. (1999). *El cuerpo y La obra*. Maracaibo (Venezuela): Ediluz.

García C., N. (1996). *Culturas en globalización*. Caracas: Nueva Sociedad.

Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. Barcelona (España): Gedisa.

Gómez, R. (1998). The emergence of a new paradigm in development communication. En: Bel, Brouwer et al (Eds.) *Communication Processes and Social Transformations: Media and Social Change*. Pune (India): International Institute for Asian Studies.

Gómez M., C. (1991). *Nuevas tecnologías de comunicación*. México: Trillas.

Gómez M., C. (1995). *La Imagen, nuevamente visitada*. Ponencia presentada en el Festival de Televisarios y Radioapasionados. Quito (Ecuador).

Gurméndez, C. (1993). *Crítica de la pasión pura*. T. II. México: FEC.

Gutiérrez, F. (1995). Pedagogía de la comunicación en la educación popular. Madrid: Editorial Popular.

Hernández, Marisela. La cultura como experiencia afectiva. Revista Venezolana de Ciencias Sociales 2/3 (53-64). Caracas: UCV.

Hopenhayn, M. (1995). Ni apocalípticos ni integrados: Aventuras de la modernidad en América Latina. México: FCE.

Iturri, J. (1998). El ciberespacio no es lo que solía ser: Implementación de redes digitales en instituciones académicas de salud pública. Ponencia presentada en Visionarios 98. Caracas (Venezuela).

<http://www.visionarios.reacciun.ve>

Jaramillo, D. (1997). Cartas cruzadas. Bogotá (Colombia): Alfaguara.

Kaplún, M. (1985). El comunicador popular. Quito: CIESPAL.

Kaplún, M. (1992). A la educación por la comunicación. Santiago: UNESCO.

Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. Comunicación No. 103 (11-15). Caracas: Centro Gumilla.

Kaplún, M. (1998) La Educomunicación. De medio y fines en comunicación. Revista Latinoamericana de Comunicación No. 58. (13-19). Quito: Chasqui.

Krekeler, J. (1999). Una propuesta metodológica: planificación, monitoreo, evaluación participativa en proyectos y programas de desarrollo. Cumaná: Publicaciones CED.

López, A. (1999). Participación, comunidad, política y educación. Cumaná (Venezuela): Publicaciones CED.

Lull, J. (1997). Medios, comunicación, cultura. Buenos Aires: Amorroutu.

Maffesoli, M. (1990). El tiempo de las tribus. Barcelona (España): Icarías.

Martin-Barbero, J. (1999). Aventuras de un cartógrafo mestizo en el campo de la comunicación. Revista Latina de Comunicación Social No. 19. La Laguna (Tenerife), España.

URL: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999fjl/64jmb.htm>

Martin-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. Nueva Sociedad No. 169. Caracas: Nueva Sociedad.

Martín Barbero, J. (2003). Comunicación, Cultura y Cambio Social: Retos y Rutas. Ponencia presentada en la Cuarta Conferencia Internacional de Comunicación Social: Perspectivas de la Comunicación para el Cambio Social y el Tercer Encuentro Our Media/Nuestros Medios. Universidad del Norte. Barranquilla, del 19 al 21 de mayo.  
<http://www.comminit.com/la/lact/sld-4102.html>

Martínez, M. (1996). Comportamiento humano. México: Trillas.

Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.

Martínez, M. (1999). La nueva ciencia, su desafío, lógica y método. México: Trillas.

Maturana, H y Sima, N. (1997). Formación humana y capacitación. Santiago de Chile: UNICEF-Dolmen.

Mc. Clure, C. y Lopata, C. (1995). Assesing the academic networked environment.  
[http:// www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc Clure Network/TOC.html](http://www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc%20Clure%20Network/TOC.html)

Mc. Laren, P. (1994). La vida en las escuelas. México: Siglo XXI Editores.

Menou, M. (1999). Impact of the Internet: some conceptual and methodological issues, or how to hit a moving target behind the smoke screen. En: Gómez, R. y Hunt, P. (Eds.) Telecentre evaluation: a global perspective. Report on an international meeting on telecentre evaluation. IDRC: Québec, Canadá.

Mitchell, S. (1997). University officials baffled by their own networks.  
[http:// www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc Clure Network/TOC.html](http://www.istweb.syr.edu/Project/Faculty/Mc%20Clure%20Network/TOC.html)

Moreno, A. (1995). El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.

Moreno, A. et al (1998). Historia de Vida de Felicia Valera. Caracas: Fondo Editorial Conicit.

Morin, E. (1986). El Método. Madrid: Ediciones Cátedra.

Morin, E. (1995). Mis demonios. Barcelona: Kairós.

OFICINA CENTRAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (OCEI) 1993. La Informática en Venezuela Hoy. Caracas: Autor.

Pasquali, A. (1970). Comprender la comunicación. Caracas: Monte Avila Editores.

Pasquali, A. (1998). Bienvenido Global Village. Caracas: Monte Avila Editores.

Pimienta, D. (1992). Crear redes de investigación en los países en vías de desarrollo es otra historia  
gopher://gopher.funredes.org/00/castellano/M4/M4.1/M4.1.1/ML40/L.b  
%09%09%2B

Pimienta, D. y Liendo, P. (1993). La comunicación mediante computadora. En Silvio, J. (Comp.). Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.

Pineda, M. (1997). Transformaciones tecnológicas y nuevas conceptualizaciones de la teoría de la comunicación. Maracaibo: LUZ.

Portillo J. (1999). Ironía pedagógica. Mérida: Consejo de Publicaciones/UPA-ULA.

REACCIUN (1998).  
<http://www.reacciun.ve/>

Rojo, A. (1995). Participation in scholarly electronic forums.  
<http://www.oise.on.ca/~arojo/frames.html>

Silvio, J. (1993). La Comunicación del Conocimiento en un Nuevo Contexto Tecnológico. En Silvio, J. (Comp.). Una nueva manera de comunicar el conocimiento. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.

Schneider, A. (2002) ¿Es posible una historia inmediata? Lista Electrónica "Historia Inmediata" Santiago de Compostela (España): Instituto Padre Sarmiento. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

<http://www.hdebate.com/Spanish/debateesp/hinmediata/schneider.htm>

Szinetar, M. (1999). José Manuel Briceño Guerrero reincide en sus transgresiones: Nada puede ser si falta la palabra. El Universal, suplemento Verbigracia No. 48. Año II.

Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las TIC en la enseñanza y la organización escolar. OEI México: Revista Iberoamericana de Educación. No. 24.

Torres, R.M. (2001) La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. En: Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO-OREALC.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. (1998). Estadísticas: Autor.  
<http://www.ula.ve/informacion/estadisticas98.html>

Urribarrí, R. (1998). Cómo usan la internet los académicos latinoamericanos. El caso de Red ULA. Comunicación y Sociedad 34 (111-128) México: Universidad de Guadalajara.

Urribarrí, R. (1999). El Uso de Internet y la Teoría de la Comunicación. Comunicación No. 106 (16-23). Caracas: Centro Gumilla.

Urribarrí, R. (2000). Telecentros en Venezuela: ¿una herramienta para la transformación social? Comunicación No. 110 (14-19) Caracas: Centro Gumilla.

Urribarrí, R. (2002). Notas en el corcho (al lado del pizarrón). Reflexión sobre el proyecto de investigación "De la Calle a la Escuela". Trujillo: ULA, marzo 2002.

Urribarrí, R. (2002). Educación y Tecnologías de Información y Comunicación: Nuevas Prácticas Pedagógicas. Comunicación No. 118 (4-11) Caracas: Centro Gumilla.

Urribarrí, R. (Ed) (2002) Caminantes: Textos del taller Abrir las (J) Aulas. Trujillo: Laboratorio de Investigación Educativa de la Universidad de Los Andes.

<http://www.saber.ula.ve/liesr/proyectos/index.htm>

Vegas, F. (2001) La ciudad sin lengua. Caracas: Editorial Sentido.

Vitale, E. et al. (1996). Mérida, una experiencia en redes académicas.  
<http://www.ekeko.rcp.net.pe/VFORO/memorias/esp/vitale5.htm>

*Anexo: libro en CD Rom*

***Caminantes: Textos del Taller Abrir las (J) Aulas***



*El efecto del afecto produce siempre sus frutos*

*Víctor Fuenmayor*

Disponible en [www.saber.ula.ve/liers](http://www.saber.ula.ve/liers)  
>publicaciones>libros