

# Comunicación, educación y conexiones culturales

**ANELICE RIBETTO**  
DEDU/FFP/UERJ

Doctora en Educación, Profesora Adjunta de la Faculdade de Formação de Professores de la Universidade do Estado de Rio de Janeiro.

Correo-e: anelatina@gmail.com

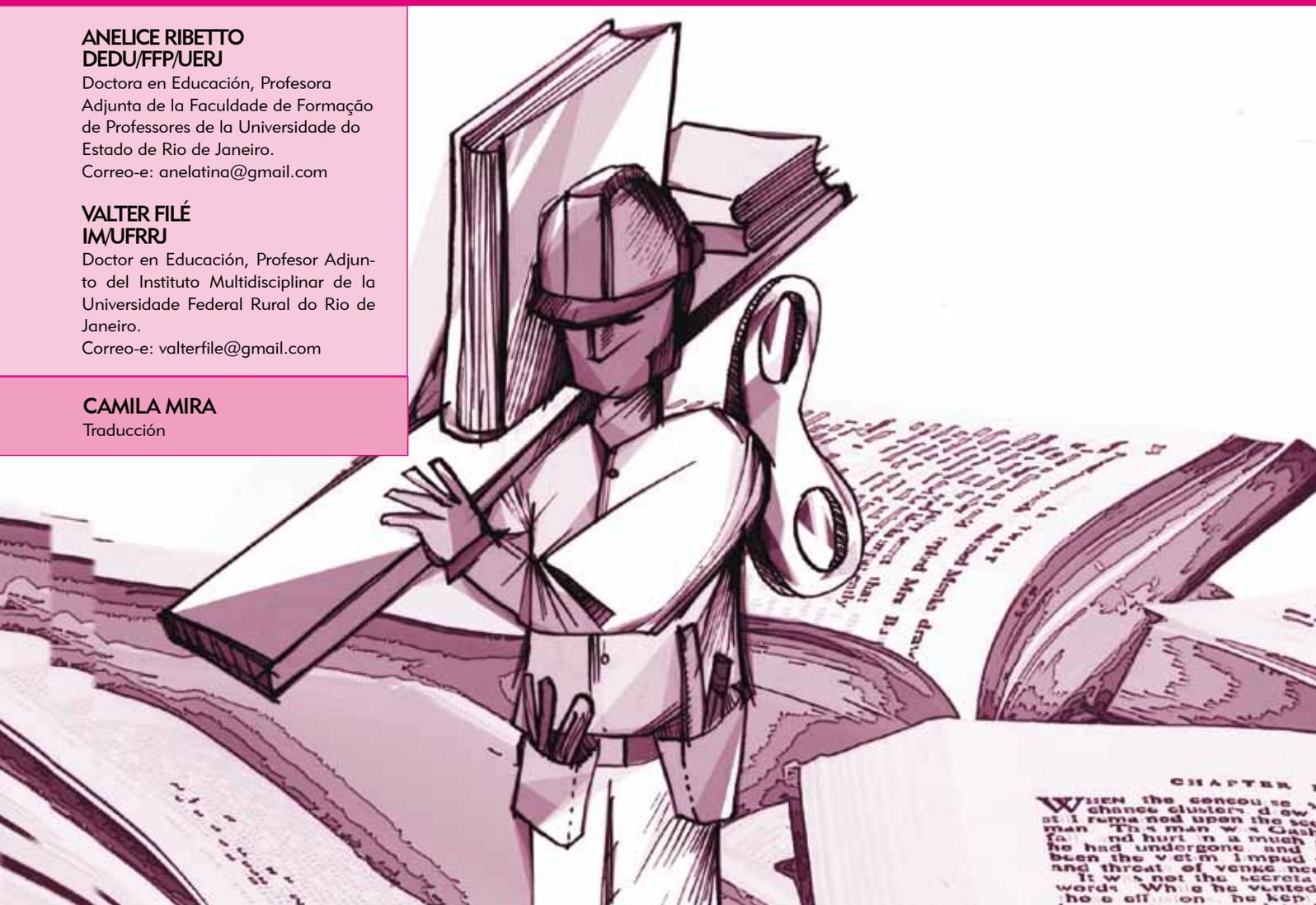
**VALTER FILÉ**  
IM/UFRRJ

Doctor en Educación, Profesor Adjunto del Instituto Multidisciplinar de la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Correo-e: valterfile@gmail.com

**CAMILA MIRA**

Traducción



## RESUMEN

Discutir y repensar la participación de los estudiantes-trabajadores en el universo académico estimuló la creación de un espacio que pudiese acoger las particularidades y las dificultades que vienen sufriendo a lo largo de estos años, cuando la universidad no era pensada para ellos. Así nació el *Grupo de pesquisas Educação, sociedade do conhecimento e conexões culturais*, a partir de investigadores y estudiantes del Instituto Multidisciplinar/UFRRJ – Nova Iguaçu - y de la Faculdade de Formação de Professores/UERJ – São Gonçalo, Rio de Janeiro. Hoy integran la red investigadores de otras dos universidades públicas brasileñas y de dos universidades públicas argentinas.

Una de las grandes dificultades de los alumnos trabajadores para participar de un grupo de investigación son los horarios establecidos para el funcionamiento de la mayoría de éstos. Para intentar enfrentar esa dificultad, nuestro grupo organizó sus actividades en una *red social*, en Internet.

**Palabras clave:** Comunicación; Red social; Educación; Conexiones culturales.

## ABSTRACT

To discuss and reconsider the participation of student-workers in the academic world has stimulated the creation of a space that could welcome the characteristics and to accommodate the difficulties that such student has been suffering over the years, when the university was not invented for them. Thus it was born the research group *Education, knowledge society and cultural connections*, from the Instituto Multidisciplinar / UFRJ - Nova Iguaçu - and the Faculdade de Formação de Professores / UERJ - São Gonçalo, Rio de Janeiro researchers and students. Today they are integrated to the Brazilian public network and public universities in Argentina. One of the great difficulties of students and workers to join a research group are the scheduled times for running the most of them. To try to face this difficulty, our group has organized its activities in a social network, the Internet.

**Keywords:** Communication; Social Networking; Education; Cultural Connections.

La intención del grupo es que su producción de conocimiento contribuya a nuevas maneras de hacer, de decir, de pensar y de experimentar en educación. Conocimientos que puedan interactuar con otros procesos educativos –en la formación de profesores y en otros contextos– en reflexiones, prácticas y saberes, alimentando procesos y relaciones sociales más democráticas, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, pues entendemos que todavía vivimos en una sociedad generadora de injusticias que acaban transformando diferencias en desigualdades y generando procesos de subalternización. Por lo tanto, es nuestro compromiso ofrecer otras alternativas de participación a quienes desean ingresar en un grupo de investigaciones pero que no pueden hacerlo por falta de horarios que no choquen con sus tiempos de trabajo y los excluya de la condición de investigadores porque no tienen ese tiempo, hegemónicamente, pedido por las universidades.

La apertura de nuevos campos de las universidades públicas brasileñas, por sí sola, no garantiza que la ampliación del acceso signifique la continuidad de los que entran, principalmente los que entran con la condición de trabajadores. La experiencia de las universidades públicas con trabajadores es poca. Sus currículos, sus dinámicas y prácticas de enseñanza, investigación y extensión, desconocen o no atienden el hecho de que existe otra población frecuentando esta universidad, diferente de aquella para la cual, supuestamente, fue creada. Así mismo, con esa otra población invadiendo sus campos, una de las pocas alteraciones en las condiciones de acogida es la del horario, que se amplía a nocturno, aunque, también en ese período, todo conspira contra la falta de transporte, después de determinadas horas; la violencia y los constantes problemas para estudiantes salir y volver entre determinadas horas; el cansancio después de una jornada de trabajo, y el hecho de que la mayoría de las demás actividades que integran su formación –estadio, prácticas de investigación,

seminarios, congresos y grupos de investigación– acontecen durante el día.

Como si no bastase, esos estudiantes encontrarán un modelo hegemónico de universidad pública, adverso y monocultural, pues se fundamenta en lo que se suponen conocimientos necesarios (ya consagrados como tales) para una “formación de calidad”. Un modelo que se basa en una ciencia en la que sus conocimientos se instituyen con auto-suficiencia y, por lo tanto, no precisan de nada más. Hacen parte –o representan– un tipo de pensamiento, designado por BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS (y otros) como *Pensamiento abisal* (2000). Tal pensamiento se da como si el conocimiento social estuviese dividido en dos universos distintos: el universo “de este lado de la línea y el universo del otro lado de la línea. La división es tal”, dice el autor, “que el otro lado de la línea desaparece como realidad, de hacer inexistente, y es producida como inexistente”. Continúa diciendo que tal pensamiento genera la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea.

En el caso de la universidad pública brasileña, esa dificultad se insinúa con la imposibilidad de la co-existencia de la dinámica académica –su cotidianidad, sus exigencias, su burocracia– con la presencia de alumnos trabajadores, que tengan una formación diferente de aquella dada a las elites del país, de aquellos que tienen identificaciones culturales distintas o que son identificados por el peso de su condición histórica de ciudadanos de segunda categoría, como es el caso de negros e indígenas. Las materias y las tareas académicas tienden a ser ofrecidas sin consideración con los alumnos o, lo que es peor, invisibilizándolos a través de sus dificultades, transformándolos, nuevamente, en aquellos que no tendrían condiciones de frecuentar aquella institución y aprovechar su *calidad*. Así, la universidad pública y las personas que necesitan de ella para intentar superar los procesos de desigualdad, son, de nuevo, acusados de sus

fracasos, e invitados a asumir una *esencialidad* de la falta, de la falla. Nuevamente, se amplían las desigualdades sociales, las injusticias cognitivas.

BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS continúa sugiriendo que el conocimiento y el derecho moderno son lugares privilegiados de actuación de ese *pensamiento abisal*, pues, aunque sean distintas y operen de forma diferenciada, son interdependientes. Cada una crea un subsistema de distinciones visibles e invisibles de tal forma que las invisibles se transforman en el fundamento de las visibles.

En el caso de la universidad pública brasileña, en su modelo hegemónico, los pobres, los negros, los indígenas son los fundamentos de sus acciones aunque no en su cotidianidad compleja, ambigua, paradójica y, a veces, contradictoria... a veces, son considerados solo como temas de investigación. Y aquí nos servimos de la sombra de lo *jurídico* (o por lo menos de estructuras burocráticas y llenas de *tradiciones* en las que, muchas veces, una *recomendación* de un órgano administrativo se transforma en *obligatoriedad*, ley, reglamento). En esos casos, muchas veces no cuestionamos si existe justicia en la legalidad o si esta dicotomía central deja de lado todo un territorio social donde ella sería impensable como principio organizador, o sea, el territorio sin ley, fuera de la ley, el territorio de lo ilegal o de lo legal e ilegal de acuerdo con derechos no oficialmente reconocidos (SANTOS, op.cit).

Nos interesa, sin embargo, pensar en qué medida las desigualdades sociales y las injusticias cognitivas pueden ser entendidas, no por su conversión en faltas y fallas individuales, lo que lleva a algunos individuos identificados en esta situación con comportamientos que van desde aprovechar la situación para acceder a algunos beneficios secundarios, victimización y otras distorsiones. ¿Será entonces que podemos asumir tales desigualdades e injusticias como principio determinante de nuestras acciones, de nuestras inversiones, de nuestros proyectos educativos?

Caminar hacia la superación de las injusticias cognitivas sería reconocer que nuestros conocimientos disciplinares no son suficientes. Es preciso reconocer aquello que BOAVENTURA (op. cit) llama *ecología de los saberes*, afirmándola a partir de la idea de que el conocimiento es interconocimiento. Es una ecología, porque se basa en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (siendo uno de ellos la ciencia moderna) y en interacciones sustentables y dinámicas entre ellos. El autor, tratando de la ecología de los saberes, dice:

*Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma*

*unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (Op. cit.: 25).*

Y, muchas veces, nuestra inquebrantable obstinación por *transmitir* la verdad de la ciencia, aquello que *salvará* nuestros alumnos, vamos, en la misma medida, ampliando nuestra ignorancia sobre las cuestiones –sociales, culturales, económicas– que se interponen entre nosotros (nuestra materia) y ellos. Entonces ahí, lado a lado, dos ignorancias. Mas, debemos poder decir cuál es la única ignorancia degradante y que debe ser superada, distinguiendo el que sabe de aquel que no sabe (y, muchas veces, el marcado como único ignorante es cristalizado en esa situación, inventado como aquel que nunca sabrá. ¿Nosotros o ellos?).

Así, como parte de la búsqueda por el reconocimiento de una ecología de saberes que incluya los saberes y no saberes de todas las personas envueltas en los procesos de creación de conocimientos –estudiantes y profesores– las dificultades existentes para aprovechar todas las posibilidades de comunicación, de interacción, de enseñanza y aprendizaje, nos interesan los saberes producidos por las tecnologías. Pero la noción de tecnología no puede ser reducida a los aparatos y los medios. A la noción de tecnología se vinculan tecnologías no tan nuevas, como la escritura verbal, y las víctimas que todavía produce entre aquellos que no pertenecen a su economía; se vinculan a esa noción, también, los lenguajes y sus interpretaciones, las prácticas culturales con sus conexio-

nes –hibridaciones– y diferentes modos y formas de habitar los mismos tiempos y usar aquello que está disponible. Dentro de esta perspectiva, nos preguntamos: ¿cómo lidiar con las TIC sabiendo las diferentes formas de pensar y habitar el mundo? ¿Solo un *recurso*, una *herramienta* u otras posibilidades cognitivas? ¿Cómo enfrentar el hecho de que las diferencias son relacionales y no esenciales? ¿Cómo pensar en las diferencias contextuales, relacionales, culturales ya no para superarlas a través de la unilateralidad, sino para entenderlas en un proceso de alteridad? ¿Cómo salir del *confort* de nuestros discursos de lo ya sabido y enmarañarnos por la selva de desafíos, asumiéndolos como una de las más importantes referencias para nuestra actuación? ¿Será posible eso?

En términos cognitivos y culturales la era de la información corresponde a un período complejo e interesante, pero de sentidos ambivalentes. Tienden a substituir las pirámides de relaciones de autoridad y de saberes jerarquizados, por redes de relaciones cooperativas y de saberes inter-activos. “Fueron las nuevas tecnologías que liberaron las fuerzas creadoras de redes y descentralización” (CASTELLS, 2003: 365).

Las formas emergentes de organización social se apoyan en el uso intenso del conocimiento y de las variables culturales. Fue la expansión de la Internet, como vehículo de circulación de la información, lo que proporcionó a la sociedad esa intensa utilización. No obstante, potenció, también, preocupantes fenómenos de info-exclusión. El conocimiento producido por procesos de comunicación, interactividad y colaboración, y la información son variables decisivas de la actual estructura social.

Mientras la escuela –como proyecto del Estado moderno– todavía está identificada como la institución que distribuye el saber a partir de la transmisión de informaciones y conocimientos considerados fundamentales para la formación de los sujetos, la sociedad se transforma y demanda otras posibilidades de pensar el conocimiento, la formación, considerando la velocidad en que estas transformaciones ocurren. Esa escuela no se encuentra más en el centro de la agenda de las personas, pues, es una más de las agencias posibles para la búsqueda de información, de producción de conocimientos. La cultura digital, es decir aquella que se presenta como resultados de las interacciones socio-técnicas con las TIC, trabaja no solo en

la oferta de informaciones, sino, también, en la ampliación de capacidades cognitivas, supuestamente, a partir del acceso a las tecnologías de la inteligencia (LÉVY, 1998).

La comunicación electrónica refuerza el ejercicio de la ciudadanía al aproximar al ciudadano de la información, al posibilitar la ampliación de las posibilidades de comunicación, de movilización y de interacción. El conocimiento potenciado por las TIC contribuye cada vez más a la inserción del conocimiento en la ciudadanía y de la ciudadanía en el conocimiento. Prolonga las formas de participación política y estimula la comunicación horizontal entre los ciudadanos. Pero, por otro lado, el conocimiento, los accesos que las TIC potencian todavía están reservados a una elite relativamente pequeña que dispone de acceso y uso cotidianamente en condiciones razonables de estructura de equipamientos y calidad de la conexión.



## “Discutiendo los intereses de investigación fuimos percibiendo que no tendríamos ninguna posibilidad de entrar en este terreno desafiante a no ser por la propia exposición de nuestras trayectorias e itinerarios de formación”

Éstas y otras cuestiones pasaron a hacer parte de nuestras preocupaciones, porque entendemos que son problemas que enfrentamos y que pueden estar en el centro de nuestras acciones pedagógicas y políticas.

De esta forma, preocupados por la imposibilidad presentada por muchos estudiantes, de frecuentar grupos de investigación porque la mayoría de estos grupos funciona en horas de la tarde, resolvimos crear un grupo de investigación que funcionara, prioritariamente, en la Internet. Así nació el *Grupo de investigación Educação, sociedade do conhecimento e conexões culturais*.

La idea es que los estudiantes puedan participar a su tiempo, y, paralelamente, ampliar nuestras condiciones de enseñar-aprender, de producir y hacer circular conocimientos teniendo como conocimientos fundamentales la comunicación, la interactividad, la solidaridad y la producción cooperativa. Esto rompe con, por lo menos, dos fuertes presupuestos en la forma hegemónica de concebir los espacios escolares: uno, el espacio y el tiempo únicos como requisitos para el encuentro pedagógico, y, otro, la priorización de la producción individual del conocimiento, demandada a los estudiantes. En las redes, los conocimientos van circulando y siendo creados en tiempos y espacios diversos y la autoría es difícil de ser adjudicada a una persona. En este sentido, una de las cuestiones más encarecidas del proceso pedagógico, como es la evaluación –históricamente entendida como mecanismo de control–, debe, necesariamente, ser resignificada.

Ejemplo de lo anterior fue una discusión apuntada en uno de nuestros tres encuentros anuales presenciales en el que algunos miembros expresaron su preocupación con el hecho de que las personas estaban poniendo, en un espacio reservado para la investigación académica, fotografías, imágenes, músicas, videos y charlas consideradas *personales*<sup>1</sup>, lo que podría *desvirtuar* –a los ojos de quien pasease por la red– el objetivo del grupo y restar *seriedad* a la investigación. Esta preocupación, lejos de ser rápidamente explicada y ahogada, nos brindó la posibilidad de abrir una discusión sobre *¿En la red, todo vale?*<sup>2</sup>

1 <http://pesccc.ning.com/photo>.

2 <http://pesccc.ning.com/notes/Documentosdarede->

Esa pregunta trae una serie de interrogantes que atraviesan la discusión metodológica y epistemológica de los llamados *Estudios de lo Cotidiano* que intentan poner como posibilidad –en el propio campo de la investigación académica– el tejido de otros conocimientos y saberes que deben ser legitimados epistemológicamente y que necesitan aparecer para ser discutidos.

El Grupo de Investigación *Educação, sociedade do conhecimento e conexões culturais* se instituye como otro grupo de personas envueltas en los estudios de lo cotidiano. Sus miembros se articulan por el interés de investigar los diferentes contextos educativos y los afectos producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, así como las formas de decir, a partir de las prácticas culturales. Estamos interesados no solo en la discusión de esos contextos, afectos y prácticas, sino también, en las formas como los narramos.

Discutiendo los intereses de investigación fuimos percibiendo que no tendríamos ninguna posibilidad de entrar en este terreno desafiante a no ser por la propia exposición de nuestras trayectorias e itinerarios de formación.

Una de las primeras actividades del grupo en la red fue abrir un foro en el que pudiésemos escribir y leer nuestras propias narrativas de formación<sup>3</sup>. Así fueron surgiendo historias que, de una manera u otra, remitían a diferentes cuestiones que, todavía, estamos conversando... una de esas cuestiones fue el hecho de que muchos miembros del grupo se sentían expuestos no solamente a través del contenido de lo narrado, sino, también, en la forma como eso era escrito y, principalmente, leído.

*¿Qué cosas erradas la mirada de los otros encontrarían en mi historia?*

Por otro lado, la mayoría de las historias traían un dato que nos interesa pensar: los miembros de este grupo constituyen la primera generación de personas de sus familias que llegan a la universidad, a una universidad pública y narran una trayectoria de lucha, que puede ser entendida como concretización en los micro-espacios cotidianos de algunas políticas públicas que fueron

2009forum.

3 <http://pesccc.ning.com/notes/Documentosdarede-2009forum>.



pensadas en los macro-espacios discursivos. Otra cuestión, relacionada, tal vez, con las cuestiones anteriores, puede ser entendida al mirar el panel de fotografías de los miembros del grupo: *¿de qué color es ese panel?*<sup>4</sup>.

Nuestro grupo tiene como uno de los focos el estudio de las injusticias cognitivas –considerando, principalmente, las injusticias impuestas a grupos, muchas veces, por su origen social, étnico-racial y demás. Tales injusticias terminan transformando diferencias en desigualdades y generando procesos de subalternización. Para actuar sobre tales injusticias, nos interesan los estudios de los diferentes procesos de producción de conocimientos, las formas de aprendizaje colaborativo proporcionadas por las TIC, los diferentes lenguajes y procesos comunicacionales, los encuentros y relaciones en las diferencias y los juegos de alteridad.

La intención es que la producción grupal

de conocimientos contribuya con nuevas maneras de hacer, nuevas formas de narrar, de pensar y de experimentar la educación. Conocimientos que puedan interactuar con los múltiples procesos educativos –en la formación de profesores y en otros contextos–, reflexiones, prácticas y saberes que alimentan procesos y relaciones sociales más democráticas, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y feliz.

En ese desafío estamos...

## BIBLIOGRAFÍA

CASTELLS, MANUEL (1999). *A era da informação – economia, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LÉVY, PIERRE (1998). *A Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Editora Loyola.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA (2000). *A crítica da Razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

<sup>4</sup> <http://pesccc.ning.com/profiles/members/>.