

29
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

EDUCACION Y COMUNICACION

APROXIMACIONES A UNA CONCEPCION
DIALOGICA DE LA COMUNICACION
EDUCATIVA



FEB. 25 1991

SECRETARIA DE
TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MARIA TERESA MIRA HATCH

México, D. F.



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION 5

primera parte:

HACIA UNA CONCEPCION CRITICA DEL PROCESO EDUCATIVO 10

- I. Del funcionalismo o la educación como integración . . . 11
- II. Funcionalismo más estructuralismo 27
- III. Teoría de la reproducción o la crítica sin opciones . . 38
- IV. La crítica de la crítica: educación y resistencia . . . 52

segunda parte:

HACIA UNA CONCEPCION ALTERNATIVA DEL PROCESO COMUNICATIVO . . 76

- V. La concepción dominante: funcionalismo 77
- VI. La concepción alternativa: percepción crítica 94

tercera parte:

HACIA UNA CONCEPCION DIALOGICA DE LA COMUNICACION EDUCATIVA. .113

- VII. La comunicación sin sujetos: Tecnología educativa . . .114
- VIII. Diálogo y resistencia. Elementos para una propuesta . .130

CONCLUSIONES152

BIBLIOGRAFIA158

INTRODUCCION

La presente investigación ha sido motivada a partir de una antigua preocupación por el conocimiento e implementación de formas nuevas de comunicación en el aula, en contraste con aquellas de carácter instrumentalista propias de concepciones largamente dominantes como la tecnología educativa.

Desde hace varios años, la confrontación teórica en este ámbito de preocupaciones había desarrollado importantes contribuciones hacia la conceptualización de prácticas educativo-comunicativas alternativas; es decir, cuestionadoras del eficientismo tecnocrático y del funcionalismo vertical de las concepciones dominantes. Sin embargo, el impacto efectivo de tales propuestas ha sido casi siempre marginal y aislado. Por una parte, la comunicación educativa constituye un espacio discursivo claramente ocupado por las concepciones instrumentalistas; es decir, se define convencionalmente como la transmisión de información en el aula por medios tecnológicos para la

optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, muchas de las propuestas que intentan asociar a la comunicación educativa con la posibilidad de prácticas más activas y participativas en el aula generadas en la interacción y el diálogo, o han sido poco consistentes en sus fundamentos teóricos o se han caracterizado por la crítica radicalizada sin posibilidad de mayor incidencia.

De esta suerte, el cuestionamiento de las connotaciones tradicionales de la comunicación educativa exige una doble operación: por una parte, la búsqueda de claves conceptuales en grado de fundamentar la interconexión de los procesos educativo y comunicacional en una dirección diversa a la referida; en segundo lugar, dialogar crítica, pero también abiertamente, con las concepciones dominantes.

En la presente investigación intentamos aproximarnos a una concepción dialógica de la comunicación educativa con tales lineamientos. Se trata de un trabajo teórico-propositivo, pero al mismo tiempo motivado por un interés práctico concreto: el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje existentes.

A primera vista, la reivindicación de la dialogicidad en conexión con la comunicación educativa parecería una tarea innecesaria, por cuanto las asociaciones se supondrían implícitas. Lamentablemente no lo es. Ni la comunicación, en sus

connotaciones funcionalistas, ni la educación, en sus formas tradicionales están en grado de alentar el diálogo y la participación en el aula. Por una parte, la educación es concebida como un proceso sin rupturas ni contingencias, un lugar de socialización funcional fincado en la transmisión vertical de conocimientos acabados e incuestionados y en los roles predeterminados de los polos en presencia: maestro-alumnos. La comunicación, por su parte, dado su énfasis instrumentalista, no permite fundamentar la retroalimentación e interacción entre emisores y receptores. El conocimiento es un punto de partida, más que un espacio de construcción colectiva, por lo que la comunicación se resuelve en la mera descodificación de los mensajes recibidos sin posibilidad de enriquecerlos desde los mundos de vida de los receptores.

La reflexión sobre estas y otras muchas implicaciones de la comunicación educativa es concebida en el presente trabajo como el punto de partida para transitar a formas alternativas de entendimiento y conceptualización. En esa medida, fijamos nuestro itinerario en tres grandes apartados que buscan sistematizar los principales problemas y confrontaciones teóricas en los campos de la educación, la comunicación y la comunicación educativa. El título que hemos dado a tales apartados (hacia una concepción crítica del proceso educativo, hacia una concepción alternativa del proceso comunicativo, hacia una concepción dialógica de la comunicación educativa) pretende indicar tanto el carácter

propositivo de la búsqueda, como el carácter inacabado y en construcción de las confrontaciones y tensiones actuales en relación con nuestro tema.

En lo particular, pretendemos transitar a una conceptualización alternativa fundada en dos elementos constitutivos y mutuamente complementarios que serán objeto de un análisis detallado: diálogo y resistencia. Por diálogo asumimos la interacción entre dos o mas individuos comunicantes con posibilidades de afectar reciprocamente los mensajes en múltiples direcciones. Tal definición pretende tomar distancia del entendimiento habitual de las relaciones en el aula propia de las concepciones tradicionales. La resistencia, por su parte, constituye una hipótesis esencial para fundamentar prácticas dialógicas a nivel educativo. Dicho esquemáticamente, esta noción cuestiona la idea según la cual los maestros y alumnos asumen pasiva y acriticamente los contenidos de la enseñanza y el tipo de relaciones que institucionalmente impone la escuela. Con estos elementos pretendemos arribar a una definición y a un modelo dialógico de comunicación educativa. En esencia, definiremos a la comunicación educativa como aquella forma de interacción social donde los mensajes o contenidos de la enseñanza-aprendizaje se construyen colectivamente a partir de los mundos de vida de los participantes y en función de los puntos de interacción que sus respectivos códigos y lenguajes encuentran.

Finalmente, cabe señalar que una tentativa de refundación conceptual como la que aquí proponemos, en la medida en que cuestiona y se confronta con la racionalidad instrumental dominante, es también una tentativa de refundación social que se adscribe a una determinada concepción de la modernidad y sus derroteros. En lo particular, creemos fundamental el reconocimiento del carácter plural, diverso y complejo de la esfera de lo público frente a una racionalidad tecnocrática para la que los individuos y sus mundos de vida sólo importan para el equilibrio funcional de los sistemas dominantes.

primera parte

HACIA UNA CONCEPCION CRITICA DEL PROCESO EDUCATIVO

I

DEL FUNCIONALISMO O LA EDUCACION COMO INTEGRACION

Muchos y muy diversos han sido los caminos que han llevado a un entendimiento de la educación como un proceso social en el que los individuos involucrados participan de específicas determinaciones, así como de múltiples referentes individuales y colectivos. Este hecho constituye hoy por hoy un presupuesto esencial de la pedagogía. Los sujetos enfrentados en un proceso de enseñanza-aprendizaje son ante todo sujetos sociales y la educación, en principio, no puede más que constituir un lugar de socialización. Nos acercamos así a una primera definición de la educación, si se quiere todavía genérica y por lo mismo no difícil de suscribir, pero de la que se desprenden algunas cuestiones problemáticas. De acuerdo con la misma, la educación es un proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra a diversos sujetos sociales actuándose en los más variados ámbitos de sus

existencias.¹

Una definición tan amplia como la anterior, no debe hacernos perder de vista que tales procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan con mayores o menores niveles de formalización así como de institucionalización, sin que esto constituya un requisito. Debe ser claro, en todo caso, que de acuerdo a nuestros objetivos de análisis, la educación formal y en esa medida escolarizada es la que ocupará mayormente nuestra atención.

Los problemas en torno a una definición como la apuntada empiezan cuando se desciende a mayores niveles de especificidad. En esta lógica, las divergencias se presentan cuando de lo que se trata es de definir la función o utilidad de la educación.

¹ Más específicamente, por proceso de enseñanza-aprendizaje entendemos aquella acción social que a través de diversos medios permite la difusión, adquisición, creación y comunicación de mensajes de todo tipo. Estos temas pueden encontrarse mucho mejor desarrollados en: Salamón, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Perfiles Educativos. CISE/UNAM, núm. 8, abril-junio 1980. Compartimos con Salamón la exhortación de definir a la educación a través de su vinculación con el cuerpo del sistema de relaciones sociales del cual forma parte. En esta lógica, lo educativo va más allá de lo meramente escolar, pues incluye la acción que realizan los grupos primarios (familia, clase social, etcétera) y los grupos secundarios (sean políticos, religiosos, culturales o de otro tipo). Lo educativo así entendido puede desarrollarse con independencia de las voluntades y motivaciones individuales, o de manera consciente y voluntaria. Debe notarse también que en la conformación del espacio educativo participan las diversas estructuras del sistema del cual es parte (sean económicas, jurídicas, políticas, culturales o ideológicas). La educación, a su vez, influye y puede contribuir en la redefinición y transformación de esas mismas estructuras.

Como se sabe, el problema del ideal de la educación ha sido recurrente en la tradición filosófica. En todo caso, lo que queremos advertir aquí es que el tratamiento filosófico del problema en cuestión era colocado todavía en términos especulativos y valorativos, siendo el interés articulador la definición de una normatividad ideal para una sociedad mejor. Para nuestros objetivos de análisis no resulta imprescindible ahondar en esta vasta literatura. Reconozcamos a lo sumo con la misma que no hay pesquisas desinteresadas y que toda propuesta se adscribe a alguna racionalidad existente o ideal.

Si nuestro interés, mucho más específico, es el de individualizar las características procedurales de la educación con vistas a perfeccionar las prácticas de enseñanza-aprendizaje existentes, resulta evidente que nuestra búsqueda nos remite a un nivel teórico-propositivo diverso al referido. Cuando hablamos de la función o la utilidad de la educación resulta inevitable la referencia al largo debate generado en el seno de lo que hoy conocemos como sociología de la educación.²

² Por sociología de la educación entendemos con María de Ibarrola aquella rama de la sociología que "...parte del postulado básico de que la educación es un proceso netamente social, cuyas finalidades, elementos, estructuras, procesos y resultados están determinados por y reflejan a la sociedad en la que se desarrollan -cultura, valores, ideal del hombre y de la sociedad, fuerzas y relaciones de producción, sistema de gobierno e historia..." Ibarrola, María de. "La sociología de la educación. Una visión general" en Larroyo, F., Latapi P., et. al. Psicología y educación. México, UNAM, 1978 (Col. Las humanidades en el siglo XX, n. 6), p. 59. Pueden consultarse también los diversos ensayos que conforman el libro: González Rivera, Guillermo y Torres, Carlos Alberto (coords.) Sociología

La conexión existente entre la pedagogía y la sociología de la educación no es un secreto para nadie. La definición, implementación y modificación de las diversas prácticas de enseñanza-aprendizaje se adscriben a una determinada concepción de la educación que les da sentido. Por ello, antes de intentar alguna suerte de operacionalización práctica de determinados criterios pedagógicos, resulta imprescindible individualizar las líneas generales del debate en el que surgen. Dicho en otras palabras, proponemos a continuación una revisión general de las principales perspectivas teóricas que en el marco de la sociología de la educación han influido mayormente las prácticas educativas que actualmente conocemos. La finalidad es dar cuenta de los nudos problemáticos recurrentes en el debate y de esta manera aproximarnos a una definición crítica de la educación, sensible a problemas hasta ahora parcialmente resueltos. Más precisos todavía, nuestra revisión teórica buscará algunas claves conceptuales en grado de fundamentar la interconexión de los procesos educativo y comunicacional, cuestión que aquí hemos presupuesto como fundamental en la perspectiva de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Vistas secuencialmente, las perspectivas teóricas más influyentes que se han acercado a la problemática de los fines de la educación son: el funcionalismo, el estructural-funcionalismo,

de la educación. Corrientes contemporáneas. México, Centro de Estudios Educativos, 1981.

las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia. A partir de objetivos y presupuestos diversos, con mayores o menores grados de incidencia, cada una de estas corrientes de pensamiento ha sido determinante en nuestro actual entendimiento de la educación. Antes de proceder a su examen particularizado, quisieramos llamar la atención en dos consideraciones metodológicas. En primer lugar, debe destacarse que el tratamiento de los problemas y las soluciones aportadas desde las distintas perspectivas en examen ha sido producto tanto de la confrontación como del diálogo entre las mismas. En esa medida, resulta importante hacer una lectura que tenga en cuenta cómo se encadenan y avanzan las diversas propuestas. En síntesis, estamos sugiriendo una reconstrucción teórica genealógica; es decir, una reconstrucción de los fundamentos propositivos en clave evolutiva y comparativa. En segundo lugar, debe constatarse una primera distinción entre las diversas orientaciones, en función de su incidencia real en las prácticas educativas. Permitásenos hablar de paradigmas dominantes y paradigmas alternativos con el propósito exclusivo de distinguir entre aquellas orientaciones teóricas marcadamente influyentes y decisivas, de aquellas subordinadas y al mismo tiempo cuestionadoras de las dominantes. Consideramos importante la distinción con vistas a no confundir entre el nivel propositivo meramente discursivo de aquel que ha podido operacionalizarse con resultados diversos. El examen concreto obligará en estos casos a profundizar en el nivel teórico-práctico. Entre los paradigmas dominantes debemos incluir

al funcionalismo y al estructural-funcionalismo, mientras que los paradigmas alternativos son el reproductivismo y la teoría de la resistencia.³ Más adelante en nuestro recorrido, cuando el discurso incorpore nuevos elementos de complejidad, mutaremos esta terminología por la de racionalidad técnico-instrumental o dominante, por una parte, y racionalidad práctica o interacción formal, por la otra.

Un primer acercamiento global a tales perspectivas puede ser desarrollado en los siguientes términos. Con el encuentro entre el positivismo y la sociología durante el siglo pasado, se crea un terreno fértil para el desarrollo de las ciencias sociales. La racionalidad científica en gestación consideraba posible el tratamiento objetivo y riguroso de los hechos y fenómenos sociales. El funcionalismo y el estructural-funcionalismo se adscriben plenamente a este itinerario. En materia educativa, el interés de ambas perspectivas se centraba en la funcionalidad y organicidad del hecho educativo en el contexto de una sociedad entendida como un todo estructurado, como condición de su aprehensión cognoscitiva. Las

³ No desconocemos las múltiples implicaciones y problemas inherentes a un concepto como el de paradigma. Nuestro empleo recupera de manera flexible el complejo entendimiento que le ha atribuido Thomas S. Kuhn: etapa o estadio de una disciplina científica, mismo que, a través de una revolución científica, puede dar lugar a un nuevo paradigma. Un paradigma viene a ser entonces un conjunto particular de ideas filosóficas, teorías científicas y normas metodológicas que predominan en un estadio de una ciencia o de varias ciencias y que lo distingue de otros. Kuhn, Thomas S. La estructura de las revoluciones científicas. México, FCE, 1971.

características marcadamente deterministas y ahistóricas que tales propuestas implicaron, fueron puestas en evidencia por la crítica reproductivista. Los teóricos de la reproducción centraban su interés en los aparatos y mecanismos de producción y reproducción ideológica del sistema dominante, entre los cuales consideraban como fundamental a la institución escolar. El análisis reproductivista, sin embargo, adolecía de serias dificultades, siendo probablemente las fundamentales la imposibilidad de superar la lectura determinista que pretendían cuestionar y, en esa medida, el carácter poco propositivo de sus interpretaciones. No deja de sorprender este hecho, considerando que buena parte de sus voceros participaban también del materialismo histórico. En todo caso, el entendimiento básicamente estructuralista de este último, constituyó un obstáculo serio para suponer una racionalidad alternativa a la existente, así como un sentido diverso a la educación. Es precisamente en función de tales limitaciones, que interviene en el debate la más reciente de las perspectivas previamente apuntadas: la teoría de la resistencia. De manera explícita, el punto de partida es colocado ahora en la necesidad de redefinir los fines de la educación. En el contexto de esta propuesta, la educación constituye, ciertamente, un espacio de reproducción, pero puede ser también un espacio de resistencia; es decir, un lugar de creación, producción y crítica de los saberes.

En síntesis, el debate teórico sobre los fines de la educación pone en escena a diversos paradigmas en busca de influir mayormente las prácticas educativas. Lo que resulta cierto en todo ello es que el debate está aún lejos de arribar a consensos de base. Dicho de otra manera, existen claros indicios de que la institución educativa permanecerá entre nosotros un largo tiempo. El problema es cómo redefinir sus objetivos y perfeccionar sus resultados, tomando en cuenta las deficiencias que la aquejan, ilustradas por el propio debate. Reconstruir los fundamentos de la educación cobra sentido precisamente en esta lógica. A continuación profundizaremos en los desarrollos teóricos esquemáticamente presentados hasta aquí. Cabe mencionar que nuestra reconstrucción se realiza a partir de los autores más representativos de cada perspectiva. Toca en principio referirnos a la orientación funcionalista.

* * *

Uno de los paradigmas dominantes de la educación y en el cual se fundamenta buena parte de las prácticas educativas modernas, es sin duda el funcionalismo. En el vertice de sus desarrollos, debemos señalar al sociólogo francés Emile Durkheim, a quien también corresponde ser el iniciador de la sociología de

la educación.⁴

La principal obra de Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, data de finales del siglo pasado. En poco tiempo, esta obra vino a constituirse en algo así como un programa científico entre los sociólogos de la época.

Con respecto a la educación, Durkheim propone estudiar su "función" dentro de la sociedad. En tal perspectiva, la educación debe ser considerada como un "hecho social"; es decir, debe ser vista en su dimensión de realidad objetiva externa (institucionalizada).⁵ Para Durkheim, el ser humano es un ser asocial por naturaleza por lo que el objetivo primordial de la educación es socializarlo; es decir, moldearlo para conformar otro nuevo, social y moralmente integrado. En una definición general, la educación es concebida como un proceso de continuidad y de integración o cohesión social.⁶

⁴ Al lector interesado en la biografía intelectual de Emile Durkheim, recomendamos la bien documentada obra de Steven Lukes: *Emile Durkheim. Su vida y su obra*. Madrid, Siglo XXI/Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984.

⁵ "Llamamos hecho social a todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer sobre el individuo una imposición exterior; o también, que es general en la extensión de una sociedad dada, al mismo tiempo que posee existencia propia, independientemente de sus manifestaciones individuales." Durkheim, Emile. *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires. La Pléyade, 1977, p. 43.

⁶ Para Durkheim, el proceso de socialización es el medio a través del cual cada generación garantiza su supervivencia y continuidad, pues transmite los contenidos de su cultura. Dicha transmisión se concreta en las diversas prácticas educativas. *Ibid.*, p. 14.

Como es sabido, Durkheim concebía a la sociología como la "ciencia de las instituciones sociales", y es con esta lógica que conduce sus investigaciones sobre el hecho educativo. La sociología de la educación iniciada de esta manera, proponía el estudio de la naturaleza objetiva y social de la educación. Respecto a las tradiciones de pensamiento previas a la intervención de Durkheim, el salto es cualitativamente significativo. Así por ejemplo, a diferencia de la concepción educativa liberal de su época, la sociología de la educación, base de lo que hoy conocemos como las ciencias de la educación, parte del reconocimiento fundamental de la vinculación de la educación con las condiciones histórico-sociales, relación que no había sido establecida hasta entonces.

Consecuente con tal planteamiento, Durkheim señala que a lo largo del tiempo han existido diferentes tipos de educación así como diferentes ideales educativos. En esa medida, proponer una definición de la educación sólo puede ser producto de una indagación comparativa e histórica. A partir de tal método, Durkheim llega a la conclusión de que en toda sociedad la educación presenta un doble aspecto; es decir, es a la vez una y múltiple. A lo largo de la historia -explica Durkheim-, el tipo de educación existente en cada sociedad se determina por la forma en que éstas se encuentran organizadas y en función del lugar que los sujetos ocupan en ellas. Cabe advertir que en la concepción funcionalista de Durkheim, las sociedades se organizan y

estratifican en función de la división social del trabajo, vinculada a los procesos de producción, en la que todas las actividades y profesiones ocupan un lugar determinado y una función específica que cumplir en virtud de la armonía y cohesión sociales.⁷

En apego a su marcada influencia positivista, Durkheim emprende la construcción del objeto específico de la educación susceptible de ser tratado como si fuese "cosa",⁸ y por lo tanto de convertirse en objeto de investigación científica.

Como corolario de tal intencionalidad, Durkheim señala que es la sociedad la que determina los fines de la educación, la cual es funcional al sistema. Tal funcionalidad es observada a partir de tres dimensiones: la educación como acción, como proceso y como institución. Como acción, porque la educación obra en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo y que le es impuesto;

⁷ Véase: Durkheim, Emile. Educación y Sociología. Buenos Aires, Shapire ed., 1974, primera parte.

⁸ "Llamamos cosa a todo objeto de conocimiento que no es compenetrable naturalmente para la inteligencia, todo aquello de lo cual no podemos forjarnos una idea adecuada mediante un simple procedimiento de análisis mental, todo lo que el espíritu puede llegar a comprender únicamente con la condición de salir de sí mismo, mediante observaciones y experimentaciones, pasando progresivamente de los caracteres más externos y más inmediatos accesibles a los menos visibles y más profundos. Por consiguiente, tratar los hechos de cierto orden como a cosas, no implica clasificarlos en tal o cual categoría de lo real; significa adoptar frente a ellos cierta actitud mental." Durkheim, Emile. Las reglas del... Cit., p. 13.

como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua; y como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etcétera, definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo en cuyo interior se reflejan, en forma reducida, los rasgos principales del cuerpo social.*

Por otra parte, Durkheim sostiene que la educación sólo es posible cuando se presentan dos elementos. En primer lugar, debe estar presente una generación adulta y una generación de jóvenes, donde la acción educativa es ejercida por los primeros sobre los segundos. En segundo lugar, tal acción debe ser considerada como una acción social y como tal "...consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir exteriores al individuo que poseen un poder de coerción, en virtud del cual se le imponen, quiéralo o no".¹⁰

La acción educativa cumple por tanto una doble función: transmitir tanto las necesidades de homogeneidad como las de diversidad de toda sociedad. Para cumplir con la primera función, "...la educación debe suscitar en el niño cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros". Por lo que respecta a la segunda función, "...la educación debe proporcionar algunos estados físicos y mentales que el grupo

* Véase: Salamón, Magdalena. Op. Cit., p. 6.

¹⁰ Durkheim, Emile. Las reglas del... Cit., p. 32.

social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos los individuos que la integran".¹¹

En síntesis, de acuerdo con el funcionalismo de Durkheim, la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación, según la idea de que todos los hombres son seres tanto individuales como sociales, por lo que constituir ese ser social es el fin de la educación.¹² En el marco de tal interpretación cobra particular relevancia el papel del Estado en materia educativa. Para Durkheim, dado que la educación es una acción esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella, sino que, por el contrario, vigila y somete su accionar. Más específicamente, la tarea del Estado es velar y sancionar el cumplimiento de ciertos principios que están a la base de todo organismo social y que, por lo tanto, son comunes a todos sus miembros: "...el respeto por la razón, por la ciencia, por las ideas y los sentimientos que están a la base de la moral democrática".¹³

¹¹ Durkheim, Emile. Educación y... Cit., p. 17.

¹² Ibid., p. 17.

¹³ Ibid., p. 27.

Después de la intervención de Durkheim, diversos autores han continuado por la misma senda, algunos de los cuales se examinarán en el siguiente apartado. Lo que quisiéramos subrayar aquí es que de la propuesta durkheimiana emerge una concepción de la educación que en buena medida sigue estando presente en las prácticas educativas. Así por ejemplo, es poco cuestionada la idea según la cual la educación constituye un vehículo de integración y socialización de los individuos; el medio a través del cual éstos adquieren ciertas habilidades que les permitirán desempeñar de forma funcional su rol específico dentro de la sociedad. En esa medida, en teoría, no existen salidas colaterales. Los fines de la educación son muy precisos y determinan a los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. La eficacia de tales procesos estaría representada por la consecución de los fines previamente establecidos, tanto institucional como socialmente. No hay rupturas, ni vuelcos violentos. En el contexto de una sociedad fuertemente articulada y orgánica, a lo sumo pueden presentarse disfunciones aisladas susceptibles siempre de revertirse. La educación juega entonces su papel más importante: la integración. Por otra parte, los saberes existen y no hay muchas posibilidades de incidir en ellos; los sujetos de la acción educativa asumen roles específicos e inmutables, lo cual garantiza el proceso: el maestro-transmisor y el alumno-receptor pasivo. El proceso es exitoso si el saber transmitido puede ser repetido por el receptor, independientemente de los niveles cognoscitivos y

comprendidos implícitos. El proceso es problemático, por el contrario, si el transmisor no logra la efectiva socialización del receptor, pues lo disfuncional socialmente acumulado puede poner en riesgo la estabilidad del sistema social en cuestión.

Tomando en cuenta estas consideraciones, no resulta difícil explicarse las muchas divergencias que el funcionalismo de Durkheim también ha propiciado. En lo personal, para referirnos a nuestro problema central, no creemos posible encontrar en un esquema como el durkheimiano algún indicio firme para argumentar la comunicatividad propia del proceso educativo. De hecho, en un esquema como éste, con sus implicaciones deterministas y mecanicistas, la comunicación educativa simplemente no existe. Dicho de otra manera, la transmisión unidireccional de los mensajes tal y como es fundamentada, suprime toda posibilidad de diálogo e interconexión.

Con todo, mucho habrá aun que profundizar en el pensamiento de Durkheim, para arribar a conclusiones más elaboradas sobre el particular. Así lo demuestra el reciente interés y redescubrimiento que su obra ha propiciado entre algunos connotados sociólogos.¹⁴

¹⁴ Véase por ejemplo: Guiddens, Anthony. *Durkheim on politics and the State*. Stanford, Stanford University Press, 1986; Guiddens, Anthony. *Social theory and modern sociology*. Stanford, Stanford University Press, 1987; Alexander, Jeffrey C. (ed.) *Durkheimian sociology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988; Alexander, Jeffrey C. (ed.) *Neofunctionalism*. Beverly Hills, Sage Publications, 1985.

Subrayemos en principio un hecho indiscutible. Durkheim es el punto de partida y de referencia de la sociología de la educación. Su concepción de la educación ha ocupado un rol preponderante en los procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje, y en buena medida explica las características implícitas de la institución escolar, tal y como la conocemos hoy en día.

II

FUNCIONALISMO MAS ESTRUCTURALISMO

Desde su aparición durante el siglo pasado hasta nuestros días, la sociología presenta diversas fases de desarrollo y una gran diversidad de enfoques. El propio funcionalismo, en tanto paradigma dominante de la disciplina, ha sido objeto de múltiples redefiniciones y "revisitaciones". Una de ellas, quizá la más influyente en términos de las diversas investigaciones motivadas en su nombre, es el estructural-funcionalismo.

Como corriente de pensamiento, el estructural-funcionalismo tiene sus orígenes en las contribuciones de Robert Merton y Talcott Parsons. Para ambos autores, el objeto de estudio de la sociología lo constituían las normas y los valores sociales. Como se sabe, los principales desarrollos del estructural-funcionalismo se concentraron en Estados Unidos e Inglaterra en la época de la segunda posguerra.

Del funcionalismo antecesor, el estructural-funcionalismo recupera la idea según la cual el punto de partida de la sociología es el análisis de la sociedad global y de los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración. En materia de sociología de la educación, por su parte, el estructural-funcionalismo se significó por la implementación de una metodología mucho más rigurosa y especializada para el estudio del papel de la educación en las sociedades modernas. Entre otras propuestas de análisis, los autores afines con esta orientación plantean como necesaria la yuxtaposición de los conceptos de educación y movilidad social, basándose en los presupuestos de la estratificación social. Asimismo, consideran a la estratificación social como un esquema abierto y en el que el acceso a la educación (escolarizada) constituye un punto estratégico en términos de promoción y ascenso en el "status" social.¹

El núcleo teórico del estructural-funcionalismo radica en la concepción de los fenómenos sociales como estructuras que cumplen una función necesaria para el sistema en su conjunto. De acuerdo con ello, los conceptos articuladores son los de estructura y, nuevamente, función. Pese a las muchas definiciones que los diversos autores han dado de tales conceptos, permanecen como

¹ Véase por ejemplo: Parsons, Talcott. "Igualdad y desigualdad en la sociedad moderna o revisión de la estratificación social" en Sociológica. México, UAM-Azcapotzalco, año 5, n. 12, enero-abril 1990, pp. 295-320; Merton, Robert K. Teoría y estructura sociales. México, FCE, 1987, caps. VI y VII.

representativas las ofrecidas por Parsons. Para el autor del conocido libro *El sistema social, la estructura de un sistema* "...es el conjunto de propiedades de sus partes y de sus relaciones y combinaciones que, para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos". Por lo que respecta al segundo concepto, "Las consideraciones funcionales plantean el problema de una mediación entre dos categorías fundamentales de exigencias: las impuestas por la relativa constancia o el estado determinado de una estructura, o las impuestas por el dato que rodea exteriormente al sistema". Más específicamente, la función de un fenómeno social responde a una finalidad objetivamente definida. Cada fenómeno tiene cierta utilidad para las circunstancias que lo solicitan.²

Para Parsons, toda sociedad se compone de una gran diversidad de subsistemas o sistemas sociales "parciales", como la escuela, la familia, la empresa, etcétera, los cuales están integrados por actores individuales interactuantes (el actor es definido como un objeto social denominado "ego"), por objetos físicos y objetos culturales.³

² Parsons, Talcott. "Some considerations on the theory of social change", citado por Salamón, Magdalena. Op. Cit., p. 9.

³ "Los objetos físicos son entidades empíricas que ni interactúan con el ego ni responden al ego, sin embargo su importancia social radica en que son medios y condiciones de la acción del ego. Los objetos culturales, son ideas o creencias, símbolos expresivos o pautas de valor, en la medida en que no estén internalizados como elementos constitutivos de la

Como es ampliamente conocido, Parsons realiza una interpretación muy particular de la sociología comprensiva de Max Weber. La influencia de éste se deja sentir cuando Parsons señala que la materia de investigación de la sociología es la "acción", entendida como un fin, un estado de cosas futuro potencial. Sin embargo, la lectura estructuralista que realiza de Weber, lo lleva al mismo tiempo a considerar como fundamental, más que a los sujetos como actores por sí mismos, a los roles que éstos juegan, así como a los mecanismos y procesos que controlan el establecimiento de normas comunes a grandes grupos humanos. De ahí también que Parsons considere a los sujetos como objetos, en los cuales recae todo el peso de las estructuras.⁴

En esta lógica, la escuela es concebida como un elemento del conjunto sociocultural y, más específicamente, entra en el rango de acción de las estructuras de socialización, cuya función consiste en la estabilidad normativa. En la propuesta de Parsons, las escuelas pueden ser objeto de estudio como estructuras en sí mismas, tanto a nivel macrosociológico como microsociológico. Es decir, tanto a nivel de su función en el conjunto del sistema social, como a nivel de las relaciones que se dan entre y dentro

estructura o personalidad del ego, sino como objetos de la situación." Moreno Oscos, Rocío. La problemática de la educación en la obra sociológica de Talcott Parsons. Tesis, Universidad Pedagógica Nacional, 1989, p. 7.

⁴ Para la interpretación y reelaboración parsoniana del concepto weberiano de acción social, puede consultarse: Rodríguez Ibañez, José Enrique. Teoría Crítica y Sociología. Madrid, Siglo XXI, 1978, pp. 44-70.

de los grupos y los mecanismos que constituyen su unidad específica. Es precisamente a partir de tales relaciones interpersonales que se derivan las estructuras escolares, cuya función es la obtención de status adultos y la asignación de roles futuros. El rol que desempeñe el sujeto será consecuencia del status, pues las obligaciones derivan de la situación y posición que tiene el individuo dentro de los grupos.³

Para la perspectiva estructural-funcionalista, participar en la vida social consiste en una progresiva adquisición de status y su correspondiente representación de roles. Asimismo, la cultura es concebida como un modo de vida que, cuando ha sido incorporado (aprendido), define la situación de todos aquellos que lo comparten. En función de tal visión estratificada de la sociedad, los teóricos estructural-funcionalistas sostienen la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades escolares a todos los miembros de la sociedad, admitiendo que la tendencia dominante es la desigualdad social producto de las propias estratificaciones y el tipo de movilidad social existente.⁴

³ Véase: Parsons, Talcott. La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. Tomado de: Gras, Alain. Textos fundamentales/Sociología de la educación. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1980, pp. 53-60 (capítulo titulado: "La educación como asignadora de roles y factor de selección social").

⁴ Idem.

Como señalamos al principio de este inciso, una categoría fundamental del estructural-funcionalismo es precisamente la de movilidad social. En términos de M. Sorokin, "La expresión movilidad social significa el proceso que lleva a las personas a pasar de una posición a otra distinta. Cuando este proceso representa un ascenso o descenso, en relación a posiciones de distinta valoración, se habla de movilidad vertical; en los demás casos, de movilidad horizontal".⁷ Lo que subyace en tal concepción de la movilidad social es la idea de que el sujeto incorporado a la escuela, que desempeña con eficacia las tareas y roles que se le indican, vivirá un proceso permanente de movilidad ascendente en las diversas estructuras sociales donde se desenvuelva, sin importar, por supuesto, sus condiciones y antecedentes socioeconómicos. Nuevamente emerge como fundamental la idea de la educación como integración, pero ahora justificada en el marco global de estímulos-respuestas socialmente reproducidos. El entendimiento estructural de la escuela no concede espacio alguno para la contestación entendida en un sentido amplio. Las reglas del sistema son siempre la adaptación y la estabilidad, de ninguna manera la crítica o la duda. Los sujetos son en realidad los objetos de las estructuras. La historia humana, se ha dicho en relación con las visiones estructuralistas y/o funcionalistas, resulta una historia sin

⁷ Sorokin, M. Social Movility, citado por Salamón, Magdalena. Op. Cit., p. 12.

sujetos.⁶ Volveremos más adelante a estas críticas. Antes de ello, conviene caracterizar con mayor detalle la concepción de la educación que emerge del estructural-funcionalismo.

Hablando de la concepción educativa propia del estructural-funcionalismo, María de Ibarrola ha ofrecido una caracterización muy precisa que por lo mismo nos permitimos citar in extensum: "La educación se ve como UNA (con mayúsculas y en abstracto) indispensable vía para que la sociedad 'progrese, crezca, sobreviva' (...), que se transmite a las nuevas generaciones y a los distintos estratos sociales para lograr -en palabras de Parsons- 'lealtades (...) y capacidades que son pre-requisito esencial para el futuro cumplimiento de su rol. Las lealtades a su vez pueden ser divididas en dos componentes: lealtades hacia la ejecución de los valores de la sociedad y lealtades hacia la ejecución de un rol dentro de la estructura social'".⁷

Es así que para Parsons, la educación presenta eminentemente una dimensión social. El propio proceso de aprendizaje del individuo no tiene otra finalidad que lograr su incorporación a los valores dominantes. Asimismo, Parsons señala que la educación ha venido a cumplir diversas funciones que anteriormente cumplían

⁶ Véase Pereyra, Carlos. El sujeto de la historia. Madrid, Alianza Universidad, 1984, cap 1.

⁷ Ibarrola, María de. "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación" en Gonzalez Rivera, Guillermo y Torres, Carlos Alberto. Op. Cit., p. 14.

otro tipo de instituciones sociales: la función socializadora, la función estratificadora y la función integradora. La función socializadora consiste en un proceso de aprendizaje de normas y valores; es decir, una introyección de las pautas del sistema que son acordes con los valores supremos de la sociedad. Cabe señalar que Parsons utiliza indistintamente los términos escuela y educación; la función de socialización se le asigna a la escuela, donde el profesor es el agente socializador. La función estratificadora consiste en formar a los sujetos para el desempeño de ciertos roles y para la adquisición de ciertos status que les permitan situarse en estratos cada vez más altos dentro del sistema escolar y, posteriormente, social.¹⁰ La función integradora es la que resulta de las dos precedentes y da lugar a una comunidad societal.¹¹ Como es fácil suponer, esta función es la más importante de todas pues permite la cohesión de los miembros de la sociedad en torno a los valores que la rigen.

¹⁰ "La socialización conduce a la estratificación mediante la cual, las más altas capacidades están en mejor condición para entrar a la competencia en el mercado y desempeñar los papeles más responsables que requieren niveles más elevados de competencia y llevan consigo niveles más altos de recompensa, incluyendo ingreso, influencia política y hasta un punto más bajo, el poder." Moreno Oscós, Rocio. Op. Cit., p. 28.

¹¹ Para Parsons el término "societal" se refiere más a la estructura y funcionamiento de un grupo que a las relaciones asociativas. El término "comunidad societal", por su parte, se refiere principalmente a una formación social concreta. Véase: Moreno Oscós, R. Ibid., p. 19.

Las funciones referidas no son exclusivas de la escuela. Sin embargo, señala Parsons, en las sociedades modernas es la escuela la que de manera primordial las realiza. Así por ejemplo, el mayor contacto y la estrecha relación que el niño o el joven mantiene con la escuela, la convierte en la instancia socializadora más efectiva.

Como se señaló previamente, el estructural-funcionalismo yuxtapone los conceptos de educación y movilidad social. Se parte para ello de cinco presupuestos: a) que la sociedad se encuentra estratificada, b) que el esquema de estratificación consiente la movilidad social, c) que la educación desempeña un importante papel en esta movilidad, d) que la educación constituye un status al que se accede y, e) que el desempeño de un determinado papel está íntimamente vinculado a la educación. Y como presupuesto de carácter más general, resulta fundamental la concepción de una sociedad global, con una estructura relativamente fija, pero cuya dinámica interna permite un juego de cambios que no alteran su identidad.¹²

En síntesis, para el estructural-funcionalismo, la escuela, además de contribuir a la estabilidad moral y social, constituye en las modernas sociedades industriales el instrumento más importante para proveer las destrezas y habilidades necesarias para la asignación de status. La escuela constituye por todo ello

¹² Véase: Salamón, Magdalena. Op. Cit., p. 13.

la instancia que decide la posición y situación del sujeto dentro de la compleja estructura social y ocupacional. Es esta precisamente su principal función.

Las asociaciones de una concepción como la examinada con las prácticas educativas que cotidianamente observamos, son inevitables. Estamos pues en presencia de uno de los paradigmas dominantes de la educación.

A las críticas que habíamos comenzado a esbozar con anterioridad, sólo quisieramos agregar un par de comentarios. En primer lugar, al igual que en el caso del funcionalismo, el estructural-funcionalismo nos deja sin elementos para argumentar la comunicatividad de la educación. En sí misma, la asociación educación-integración constituye una vía cerrada para la comunicación educativa. Nuestra búsqueda habrá de dirigirse entonces hacia otros horizontes. En segundo lugar, creemos posible llegar a una primera conclusión. Tanto el funcionalismo como el estructural-funcionalismo fincan su reflexión en los fines de la educación, más que en sus características procedurales. Funcionalidad, integración, armonía, etcétera, todos son conceptos que caen en el ámbito de los fines posibles. El problema radica en que el hacer depender una propuesta en tal sentido, convierte a la educación en un medio firmemente predeterminado, con funciones y roles fijos e inmutables, pretendidamente congruentes y funcionales. El panorama que

resulta de todo ello es sumamente desalentador, y el papel del pedagogo es uno fundamentalmente técnico: la educación es básicamente un medio de integración y socialización y no puede esperarse más de eso. El asunto es más complejo de lo que resulta a primera vista. Lo que está en cuestión en última instancia son las propias posibilidades de reflexión y participación críticas y plenamente conscientes del ser humano en su propia historia. Pensar al ser humano como objeto de las estructuras es no concederle ninguna posibilidad de involucrarse críticamente con ellas. La pregunta que se desprende de aquí es: ¿acaso la educación no puede ser también un medio para propiciar tal vinculación, comenzando por la reflexión y desmitificación de la propia institución escolar? En esta dirección pretendemos transitar en lo sucesivo.

III

TEORIA DE LA REPRODUCCION O LA CRITICA SIN OPCIONES

En la secuencia lógica propuesta con anterioridad, la aparición de las teorías reproductivistas se significa por su tentativa de poner al descubierto las implicaciones ideológicas y de dominación que instituciones como la escuela reproducen. La visión sin rupturas propia de las concepciones funcionalista y estructural-funcionalista, contrasta con la visión desencantada y la intención desmitificadora propia de los reproductivistas. En esa medida, el problema de los fines de la educación adquirirá un tratamiento no sólo diverso que en los casos anteriores, sino también opuesto. Más que constituir un medio de integración y socialización indispensable para la armonía social, la institución escolar es un aparato ideológico de dominación que en el contexto de una sociedad económicamente desigual e injusta,

sólo reproduce tales condiciones.¹

Como puede suponerse fácilmente, esta corriente de pensamiento se desarrolla en el marco de la concepción marxista de la sociedad. En esa medida, una de las categorías de análisis fundamentales es la de totalidad. Por otro lado, varios de sus voceros parten de la idea de que la comprensión y explicación de cualquier fenómeno exige diversos tipos de enfoques, interconectados y mutuamente complementarios. Por extensión, la educación sólo puede ser analizada como parte de una formación social históricamente determinada. En otras palabras, proponen su estudio en conexión con el de las clases sociales y el papel de la dominación económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante. Dicho esquemáticamente, la escuela es considerada como un espacio ideológico que tiene por función propiciar la reproducción de las relaciones de producción vigentes en las sociedades capitalistas.²

Uno de los autores más influyentes de esta corriente es el marxista francés Louis Althusser, ampliamente conocido por su

¹ Dos lecturas introductorias y globales sobre las teorías reproductivistas pueden encontrarse en: Tedesco, Juan Carlos. "Crítica al reproductivismo educativo" en Cuadernos Políticos. México, ERA, n. 37, julio-septiembre 1983, pp. 56-69 y; Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación" en Cuadernos Políticos. México, ERA, n. 44, julio-diciembre de 1985, pp. 36-65.

² Véase: Salemón, Magdalena. Op. Cit., p. 16.

lectura estructuralista de El Capital de Karl Marx.³ La obra de Althusser que vino a constituirse en el punto de partida de la corriente que examinamos es Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En esta obra, el filósofo francés intenta ampliar la teoría del Estado marxista (que es el soporte de interpretación del lugar que ocupa la escuela en la superestructura social), haciendo la distinción entre "poder del Estado" y "aparatos del Estado". El poder del Estado (su dominio) constituye el objetivo de la lucha de clases, mientras que los aparatos del Estado son instituciones que cumplen una función que concierne al poder. Asimismo, Althusser observa dos tipos de aparatos del Estado: los represivos (que funcionan con violencia, tanto física como simbólica) y los ideológicos: "Llamamos aparatos ideológicos del Estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas."⁴

Continuando con esta propuesta, Althusser sostiene que todo aparato del Estado, tanto represivo como ideológico, funciona al mismo tiempo con violencia e ideología, pero distinguiéndose por el papel preponderante que respectivamente llegan a adquirir.

³ Althusser, Louis y Balibar, Etienne. Para leer el capital. México, Siglo XXI, múltiples ediciones.

⁴ Althusser, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado (apuntes para una investigación)" en Revista mexicana de ciencia política. México, año XX, núm. 78, oct-dic., 1974, p. 11.

Por lo que respecta a los aparatos ideológicos del Estado (AIE), Althusser distingue varios tipos: religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos, sindicales, de información y culturales. En el caso del AIE escolar, se señala que este aparato cumple el papel de renovación de las relaciones de producción existentes, a través de la introyección permanente del discurso ideológico de la clase dominante. Dicho proceso de introyección se lleva a cabo más por la práctica escolar que por los contenidos que se imparten.⁵

En términos generales, la función de los aparatos ideológicos del Estado, independientemente de su tipo, "...es la de reproducir las relaciones de explotación capitalista".⁶ Como quiera que sea, Althusser considera a la escuela como el aparato ideológico más importante en las sociedades capitalistas. Así por ejemplo, ningún otro aparato ideológico del estado dispone de asistencia obligatoria, ni del número de horas diarias, ni de los años con los que cuenta la escuela para su práctica ideológica.⁷ Más aun, la escuela acoge a los niños de todas las clases sociales y les inculca diversas "habilidades" envueltas en la ideología dominante. Con el paso del tiempo, algunos de estos sujetos desembocan en el mercado productivo y, por lo tanto, según las exigencias de calificación laboral, en un determinado

⁵ Ibid., p. 15.

⁶ Ibid., p. 14.

⁷ Ibid., p. 16.

nivel de la estructura económica y cultural de la sociedad; otros continúan por diversos tramos de la escuela, y los menos llegan a la cima del sistema educativo, terminando por constituirse en los intelectuales y los agentes de la explotación y la represión.

Con respecto al papel de los maestros, Althusser señala que son los principales protagonistas de la acción y práctica ideológica educativa. Pero en realidad, la mayor de las veces, ni siquiera sospechan las implicaciones de su trabajo; no se imaginan que con su esfuerzo y dedicación contribuyen a estructurar y nutrir la representación del mundo de la clase social dominante.⁹

La lectura de Althusser, convincente en varios puntos pero polémica en otros, ha sido objeto de diversas discusiones y revisiones.¹⁰ En efecto, la propuesta althusseriana es bastante lineal y esquemática, amén de ideológica. Su tentativa desmitificadora no sólo cae en la unilateralidad opuesta a la criticada, sino que no vislumbra salidas alternativas en el contexto de las sociedades adquisitivas. En este sentido, el

⁹ Idem.

¹⁰ Cfr.: Mandel, E., Brohm, J.M., et. al. *Contra Althusser*. Barcelona, Mandrágora, 1975; Althusser, L., Vacca, G., et. al. *Discutir el Estado. Posiciones frente a una tesis de Louis Althusser*. México, Folios, 1982; Vilar, Pierre y Fraenkel, Boris. *Althusser, método histórico e historicismo*. Barcelona, Anagrama, s/f (serie Documentos); Cansino, César. "El historicismo marxista en la discusión postgramsciana (Breves notas sobre un debate filosófico)" en *Crítica Jurídica*. México, Universidad Autónoma de Puebla, año 4, n. 7, 1987, pp. 65-76.

estructuralismo marxista de Althusser comparte muchos elementos con el estructuralismo funcionalista.¹⁰ Nuevamente las estructuras son determinantes y las posibilidades del sujeto son reducidas. Las sociedades reproducen ideológicamente sus estructuras garantizando su continuidad. El momento en el que el desarrollo de las fuerzas productivas entra en franca contradicción con las relaciones sociales de producción aparece en esta lógica todavía lejano. Si cabe esperar una funcionalidad diversa del aparato escolar, esto sólo puede ser factible en el contexto de una nueva sociedad surgida de la superación histórica de tales contradicciones. Mientras tanto, los aparatos ideológicos del Estado continuarán reproduciendo la desigualdad social y justificando el orden existente.

En una línea de preocupaciones similar a la de Althusser, pero de donde sí es posible extraer algunas claves de acción alternativa, se ubica la propuesta del filósofo francés Michel Foucault. Sólo referiremos algunos elementos por él sugeridos, que consideramos importante tomar en cuenta. En términos de Foucault, el poder se ejerce en todos los ámbitos de la sociedad. No hay espacio alguno donde su influencia pueda ser ignorada. A cada momento, el poder constriñe, subordina, reprime, castiga,

¹⁰ Cfr.: Millet, Louis y Varin d'Ainvelle. El estructuralismo como método. Barcelona, Laia, 1975, cap. 6; Broekman, Jan M. El estructuralismo. Barcelona, Herder, 1979, pp. 25-28, 109-113 y 162-168; Bolívar Botia, Antonio. El estructuralismo: de Levi-Strauss a Derrida. Madrid, Cincel, 1985, pp. 105-124.

determina patrones de conducta, señala lo permitido y lo prohibido, etcétera. En este contexto, la autonomía de los sujetos es reducida y la norma se convierte en forma de vida, no hay espacio para la duda y el cuestionamiento, lo que existe y nos rodea no puede ser de otra manera. La reflexión desencantada de Foucault quiere ser al mismo tiempo una exhortación para la desmitificación: una búsqueda para reconquistar los espacios del sujeto, para reconquistar la autonomía del individuo. En la base de tal propuesta, Foucault confiere particular significación al quehacer intelectual dirigido a descubrir las diversas formas, sutiles y ocultas, en las que el poder, para utilizar la conocida expresión de Foucault, "penetra los cuerpos", los invade y moldea, los adultera imperceptiblemente. El nombre con el que Foucault califica los diversos ámbitos en los que el poder ejerce tal acción y que constituiría el punto de atención del quehacer intelectual, es el de "microfísica del poder". La microfísica del poder constituye pues el examen de las formas en que el poder es ejercido ocultamente en instituciones como la escuela, las cárceles, los hospitales psiquiátricos, las iglesias, etcétera. Consecuentemente con ello, el quehacer intelectual del propio Foucault se concentró en tales instituciones, ofreciéndonos verdaderas piezas maestras de la literatura sociológica contemporánea.¹¹ Foucault gustaba de denominar a su propio

¹¹ Véase por ejemplo: Foucault, Michel. La verdad y las formas jurídicas. México, Gedisa Mexicana, 1983; Foucault, Michel. Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. México, Siglo XX, 1983; Foucault, Michel. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México, Siglo XXI, 1983.

trabajo intelectual como un ejercicio genealógico; es decir, la búsqueda de los orígenes y ulterior desenvolvimiento de las diversas formas de operacionalización del poder.¹⁰ Compartimos la opinión en el sentido de que la contribución de Foucault aún no ha sido revalorada en su justa dimensión. Para nuestros objetivos, consideramos relevante al menos una de sus propuestas. Que es en menor o mayor medida estamos involucrados en los espacios de la microfísica del poder, tal es el caso de la escuela, estamos obligados a reflexionar en las implicaciones de nuestro quehacer. La claridad en este sentido, inexorablemente nos relacionará de manera diversa con los individuos con los que interactuamos. En esa medida, la búsqueda de la criticidad colectiva en el aula es también la búsqueda de la afirmación de los individuos, de su autonomía e involucración consciente con el exterior. Dejemos las cosas por ahora en este punto. Mas adelante tendremos ocasión de retomar este discurso. Antes de ello, conviene proseguir en la reconstrucción teórica en la que nos hemos empeñado.

Continuando con las teorías de la reproducción, diversos autores recuperaron el esquema de Althusser para el estudio de

¹⁰ Para un análisis más profundo remitimos a: Foucault, Michel. Microfísica del poder. Barcelona. Ediciones de la Piqueta, 1981 y Foucault Michel. El discurso del poder. México, Folios Ediciones, 1987. Véase también: Couzens Hoy, David. Foucault. Buenos Aires. Nueva Visión, 1988; Merquior, J. G. Foucault o el nihilismo de la cátedra. México, FCE, 1986; Greifus, Robert L. y Ratnow, Paul. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México, UNAM, 1986.

situaciones concretas. En dicha recuperación, la propuesta de Althusser sufrió modificaciones y en otros casos dió lugar a interpretaciones significativamente diversas. Los autores a los que nos estamos refiriendo son principalmente: Christian Baudelot y Roger Establet, por una parte, y Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron, por la otra. En el caso de Baudelot y Establet, son ampliamente conocidos por sus estudios teórico-empíricos de la escuela en Francia. Entre sus principales contribuciones está el haber desarrollado y flexibilizado la concepción lineal de Althusser. Así por ejemplo, cuestionan la idea según la cual la acción ideológica constituye una fuerza que se desplaza únicamente desde la clase dominante hacia la clase dominada, la cual recibe la acción de manera pasiva. Por el contrario, sostienen que la lucha de clases en el seno de la sociedad capitalista puede neutralizar, en parte, la efectividad de la transmisión ideológica burguesa, al tiempo que el proletariado sostiene y defiende su propia concepción de la realidad. Asimismo, Baudelot y Establet consideran que al interior de la escuela primaria actúan dos corrientes paralelas: la "red de escolarización primaria profesional", que es aquella por la que transitan los alumnos que se insertarán, de acuerdo con la división social del trabajo, en la parte inferior del escalafón; y la "red de escolarización secundaria superior", en la que sólo tendrán cabida aquellos alumnos que, por su condición socio-económico-cultural, pueden aspirar a los estudios superiores y, por lo tanto, a los trabajos intelectuales de mando y

organización. Estas dos redes se distancian entre sí, tanto por el contenido de la enseñanza como por la forma que adquiere la inculcación ideológica. En oposición a la interpretación lineal de Althusser, los autores que examinamos plantean que si bien la transmisión es de una única ideología, esto no implica uniformidad, sino un juego de diferencias que corresponde a la idiosincrasia de las clases a las que se dirige la transmisión. Finalmente, Baudelot y Establiet, quienes escriben su famoso estudio sobre la escuela en Francia a finales de los sesentas, época particularmente conflictiva en aquel país, consideran que la escuela, aunque es el más poderoso de todos los aparatos ideológicos del estado, en la actualidad no logra realizar totalmente sus objetivos porque se da en el contexto de una intensa lucha de clases y porque los estudiantes, "sensibilizados" ante los acontecimientos mundiales, tienden a crear su propio espacio y representación del mundo, entrando en contradicción con la "visión" ideológica legitimadora del poder económico y político de la clase dominante.¹³

Sin duda alguna, la obra de Baudelot y Establiet constituye una importante contribución para el entendimiento de la institución escolar en nuestras sociedades modernas. Con todo, aunque no eran estos sus objetivos, el nivel propositivo permanece ausente. Se trata, en suma, de una interpretación

¹³ Para un análisis más profundo véase: Baudelot, Christian y Establiet, Roger. *La escuela capitalista*. México. Siglo XXI, 1969.

inteligente y acuciosa, pero que deja la sensación de que las posibilidades de incidir críticamente en la compleja maquinaria escolar, son prácticamente inexistentes. Ciertamente, se reconoce la presencia de valores e ideologías en contradicción, en lucha permanente, pero, a la larga, las condiciones estructurales determinan su posición y posibilidades reales. Con todo, Baudelot y Establet nos permiten contar con una dimensión distinta del problema. La escuela también es y puede serlo en mayor grado un espacio de manifestación de la lucha de clases y de las contradicciones sociales. El sólo reconocimiento de este hecho, nos permite contemplar a la escuela como un espacio problemático y transformable, modificable y no estático. Aspecto que la sólo referencia a las visiones funcionalista, estructural-funcionalista y althusseriana nos impedía contemplar. Hay pues una primera fundamentación que legitima en términos de posibilidad la intervención activa y reactiva en el aparato escolar. Legitimación si se quiere todavía problemática dadas sus implicaciones ideológicas con las que se puede o no estar de acuerdo, pero fundamental para nuestros propósitos de aproximarnos a una concepción crítica de la educación, fundada en el presupuesto de que es posible pensar y actuar formas de educación con sentidos y orientaciones diversos a los tradicionales.

Por lo que toca a la contribución de Bourdieu y Passeron, su principal interés de estudio lo constituyó el funcionamiento de

los mecanismos de reproducción cultural en las escuelas. En opinión de estos autores, la función de reproducción cultural propia de todo sistema educativo, debe ser asociada con la función de reproducción social. Ambas se entrecruzan y en la realización de la segunda juega un peso fundamental la primera. Si bien en teoría, agregan, la riqueza cultural que se ha ido acumulando históricamente está a disposición de todo el mundo, en realidad sólo pueden apropiársela quienes disponen de los medios económicos y de los instrumentos intelectuales y de sensibilidad adecuados para acceder a ella. De este planteamiento, Bourdieu y Passeron derivan su conocido argumento sobre la "pobreza cultural", con el cual explican la desigual posesión de los instrumentos necesarios para descifrar códigos simbólicos complejos, situación que se origina en el hogar y continúa con el sistema selectivo que la escuela aplica en sus diferentes niveles. Es así que la discordancia entre el modelo lingüístico cultural familiar y el escolar es causa también de la autoeliminación de gran parte de los niños de las clases más desfavorecidas culturalmente, incapaces de descifrar la progresiva complejidad del código simbólico escolar por su déficit cultural inicial. Como consecuencia de todo ello, cuestión que tiene particular significación en la perspectiva de aproximarnos a una concepción dialógica de la comunicación educativa, se obstaculiza toda intención comunicativa propia del proceso educativo, se generan frustraciones y queda en duda la efectividad de la educación en términos del logro adecuado de los

fines esperados. En la conclusión de Bourdieu y Passeron, cuestión que los aproxima a los demás autores analizados en este inciso, la escuela reproduce la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, puesto que la cultura que transmite está más próxima a la cultura dominante y a sus modos de inculcación.¹⁴

En conclusión, Bourdieu y Passeron abordan un problema que no puede ser desestimado. A diferencia de los autores previamente analizados, Bourdieu, y Passeron no sólo examinan las implicaciones del aparato escolar en el contexto de una sociedad capitalista, sino que también observan los mecanismos a través de los cuales cumple sus objetivos estructurales. En esa medida, su propuesta sobre la "pobreza cultural" nos ofrece algunos indicadores que deben contemplarse en toda tentativa de involucrar activamente a los sujetos de la acción educativa. Por su significación e importancia, volveremos más adelante al problema de los códigos y los símbolos en el ámbito escolar.

Una vez que contamos con una idea general del tipo de problemas encarados por los principales autores reproductivistas, creemos posible extraer algunas conclusiones. Probablemente, la principal contribución de las teorías de la reproducción radica en haber señalado que la educación se da en

¹⁴ Para un análisis más profundo véase: Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia, 1977.

un contexto de intereses en contradicción, y que en esa medida no puede ser neutral. Con ello, la imagen de la educación sin rupturas ni violencias ideológicas propia de los paradigmas dominantes, cae por tierra. Sin embargo, más allá de la crítica y la tentativa desmitificadora, no es posible extraer de las teorías de la reproducción una racionalidad alternativa de la educación en el contexto de las sociedades capitalistas, en tanto horizonte real de su inserción. Nuestra búsqueda, empero, no concluye en este punto. Paralelamente con las teorías de la reproducción se han desarrollado diversas tentativas que han pretendido constituirse en alternativas prácticas, opciones que por lo demás han demostrado alguna factibilidad. Al examen de tales propuestas nos abocaremos en el siguiente apartado.

IV

LA CRITICA DE LA CRITICA: EDUCACION Y RESISTENCIA

El comienzo de la década de los ochentas señala una importante etapa en la evolución de los estudios sobre la educación, pues las múltiples investigaciones realizadas en esta área, fundamentalmente en Estados Unidos, Inglaterra y Australia, representaron tanto un reto como un valioso intento por ir más allá de las explicaciones dadas por las teorías reproductivistas. Como característica común de estas nuevas tentativas está el énfasis puesto en la importancia del factor humano y la experiencia de vida, considerados como piedras angulares en el análisis de la compleja relación entre la escuela y la sociedad dominante. El nombre con el que hoy se reconocen estos análisis es el de teoría de la resistencia o nueva sociología de la educación, y se centran en las nociones de conflicto, lucha y resistencia.

Si bien podemos afirmar que el concepto de resistencia es relativamente nuevo en la teoría de la educación, también podemos identificar con alguna certidumbre los motivos por los cuales no fue posible previamente su recuperación en el marco de dicha teoría. Las causas deben buscarse en las limitadas posibilidades explicativas del problema de la enseñanza-aprendizaje por parte tanto de los enfoques conservadores (funcionalismo y estructural-funcionalismo) como de los enfoques radicales (teorías de la reproducción). Por lo que respecta a los primeros, toda actitud de oposición, ya no digamos de resistencia cultural, en el contexto de una sociedad articulada por fines específicos, no podía más que ser considerada como un comportamiento psicológicamente inadaptado y disfuncional y, más peligroso aún, enfermo y dañino. Los educadores radicales, por su parte, preocupados más en analizar las implicaciones del aparato escolar en el contexto de una sociedad capitalista, desatendieron el análisis de sus mecanismos internos. Asimismo, al amparo de un discurso centrado en nociones tales como dominación, conflicto de clases y hegemonía, no descendieron al nivel de las formas en las que los sujetos de la acción educativa, maestros y alumnos, se relacionan cotidianamente en la escuela. En síntesis, el reduccionismo propio de tales enfoques sobrestimó la determinación estructural de los individuos y subestimó las formas en las que éstos se acomodan, median y, eventualmente, se resisten a la lógica del capital y a sus prácticas sociales.

Así las cosas, en la década de los ochentas se desarrollaron diversos estudios que intentaron ir más allá de los logros significativos pero limitados de las teorías de la reproducción. Tales desarrollos parten de integrar la teoría social neomarxista, aquella fundamentada principalmente en los autores de la Escuela de Frankfurt y en la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller¹, con la metodología propia de los estudios etnográficos.² El propósito de ello era comprender la compleja relación escuela-sociedad dominante, tomando como punto de partida los conceptos de conflicto y resistencia. Entre otros muchos trabajos producidos en esta dirección, podemos señalar los realizados por Michael Apple, Richard Bates y Geoff Whitty.³

¹ Con respecto a la Escuela de Frankfurt fueron particularmente significativos los trabajos de Adorno y Horkheimer tales como: *Dialéctica del Iluminismo* (trad.: Buenos Aires, Sur, 1970); *Sociológica* (trad.: Madrid, Taurus, 1966); *Crítica de la cultura y la sociedad* (trad.: Barcelona, Ariel, 1969) y *Sociedad en transición: estudios de filosofía social* (trad.: Barcelona, Península, 1976). Deben considerarse también los trabajos de Jürgen Habermas, tales como: *Conocimiento e interés* (trad.: Madrid, Taurus, 1982), *La reconstrucción del materialismo histórico* (trad.: Madrid, Taurus, 1981), *Ciencia y técnica como ideología* (trad.: Madrid, Tecnos, 1984). Por lo que respecta a Agnes Heller, su obra más influyente fue sin duda *Sociología de la vida cotidiana* (trad.: Barcelona, Península, 1977).

² Para una visión global del tipo de investigaciones característicos de la metodología etnográfica remitimos a: Rockwell, Elsie. "Etnografía y teoría en la investigación educativa" en *Enfoques. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986, 29-57.

³ Apple, Michael. *Educación y poder*. Barcelona, Paidós, 1987; Apple, Michael. *Ideology and Curriculum*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979; Bates, Richard. "New developments in the new sociology of education" en *British Journal of Sociology of Education*. Londres, n. 1, 1980, pp. 67-79; Geoff Whitty.

La teoría de la resistencia constituye pues un renovado intento por entender ya no sólo las implicaciones de la institución escolar, sino las posibilidades de transformación social y cultural que a su interior pueden generarse.

Los motivos que explican la propuesta de integrar las metodologías etnográficas con la teoría neomarxista tienen que ver con las respectivas limitaciones objetuales de ambos enfoques. Mientras que la perspectiva etnográfica centraba su interés exclusivamente en el funcionamiento interno de la escuela, produciendo una gran cantidad de estudios de carácter descriptivo, las teorías neomarxistas, por el contrario, centraban su análisis en el modo como las estructuras socioeconómicas dominantes funcionan a través de las mediaciones de clase y cultura, para dar forma a las experiencias antagónicas que tienen los estudiantes en su vida cotidiana. El intento de síntesis queda evidenciado en la medida en la que los teóricos de la resistencia consideran, entre otras cosas, que los estudiantes de las clases marginadas no son solamente el producto del capital ni se someten pasivamente a los dictados de maestros y escuelas autoritarios (como argumentan los reproductivistas). Por el contrario, consideran que las escuelas deben ser vistas también como terrenos de impugnación, marcados tanto por contradicciones estructurales e ideológicas, así como por una resistencia

Ideology, Politics and Curriculum. Londres, Open University Press, 1981.

estudiantil potencial moldeada colectivamente. Asimismo, consideran a las escuelas como ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista. En síntesis, como puede deducirse de lo anterior, es de central importancia para la teoría de la resistencia el énfasis puesto en las tensiones y conflictos que median las relaciones entre casa, escuela y lugar de trabajo.⁴

Intentando una síntesis de las principales propuestas que nos permitirían caracterizar a la teoría de la resistencia, proponemos se consideren los siguientes cinco puntos.⁵

a) Se pone especial énfasis en el estudio de la cultura y, más específicamente, en la importancia de la producción cultural, a la cual se concibe como el sustento para una teoría de la intervención humana que se construya a partir del medio colectivo, activo y en constante movimiento de las experiencias de grupos oprimidos.⁶

⁴ Véase: Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción..." Cit., p. 57.

⁵ Mayores datos pueden encontrarse en: Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción..." Cit., pp. 56-61.

⁶ Cfr. Willis, Paul. "Cultural production and theories of reproduction" en Barton, Len y Walker, Stephen (comps.) *Race, Class and Education*. Londres, Croom-Helm, 1983, p. 110, citado por Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción..." Cit., p. 37.

b) Problematisa la noción de autonomía relativa. Esta noción se desarrolla a través de una serie de análisis que muestran los momentos no-reproductores que constituyen y respaldan la noción fundamental de la intervención humana en diversas esferas y lugares culturales (escuelas, familia, medios masivos de comunicación, etcétera).

c) Rechaza la noción de dominación ideológica como algo que lo abarca todo y que es unitario en forma y contenido. Considera, por el contrario, que las propias ideologías dominantes son, con frecuencia, contradictorias, como lo son las diferentes facciones de las clases dominantes, las instituciones que están a su servicio y los grupos subordinados bajo su control, en la medida en la que los mecanismos de reproducción nunca están completos y se enfrentan continuamente a elementos de oposición parcialmente realizados.

d) Representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso y del comportamiento de oposición en la escuela, trasladando el análisis de este último, de los terrenos teóricos del funcionalismo y de la corriente tradicional en psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología.

e) Incursiona en el estudio del "currículum" considerándolo un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de la dominación, sino que también contiene elementos emancipatorios.

Sin duda alguna, la teoría de la resistencia representó una importante contribución para el entendimiento de los procesos educativos. Para nuestros fines de investigación, encontramos en tales propuestas, una fundamentación mucha más acabada tanto de la mutabilidad y conflictividad propia de las instituciones escolares, como de la significación también cambiante y conflictiva de los sujetos de la acción educativa. Tenemos pues ante nosotros, un primer argumento sólido para validar una propuesta alternativa a las formas tradicionales de entender el papel y las relaciones de los sujetos en el aula. En otras palabras, conferir significación propia a los sujetos y a sus experiencias de vida, es un paso primordial para fundamentar las posibilidades del diálogo y la interacción en el aula. Mientras que las teorías conservadoras suprimían esta posibilidad en orden a ponderar la funcionalidad inherente a la escuela, las teorías radicales de los setentas hacían lo propio cuando enfatizaban el carácter reproductivista de la educación. En síntesis, la teoría de la resistencia nos proporcionan una nueva dimensión del problema que no puede ser ya subestimada: si bien es cierto que la escuela reproduce los valores sociales dominantes, también es cierto que tal transmisión no está ajena de contradicciones; ni la ideología dominante tiene límites precisos, ni los sujetos que

intervienen en el proceso educativo se vinculan siempre a ella de manera pacífica. No es posible hacer tabla rasa de los sujetos en orden a privilegiar los determinismos estructurales o funcionales. La escuela, en suma, posee un carácter ambivalente, es en esencia funcional, pero también conflictivo. Entendimiento que se traduce en la posibilidad de la resistencia cultural en y a través de la propia escuela. Con todo, los desarrollos teóricos de la nueva sociología de la educación analizados hasta aquí, adolecían de serias limitaciones, sobre todo conceptuales, al tiempo que se adscribían a ciertas posiciones cerradas, que en lugar de esclarecer y ventilar los problemas, los volvían más confusos. Quien mejor ha examinado tales implicaciones y, además, a partir de ahí, ha venido a enriquecer a la teoría de la resistencia, es el conocido pedagogo norteamericano Henry A. Giroux. A continuación examinaremos algunos de sus planteamientos, pues consideramos de gran importancia su intervención en el debate.

En la actualidad, Henry Giroux es el principal exponente de la llamada **teoría crítica** en educación.⁷ Sus principales influencias teóricas se encuentran en la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, en particular la obra de Jürgen Habermas, en las propuestas educativas de Paulo Freire y, en menor medida, en las ideas del marxista italiano Antonio Gramsci relativas a la

⁷ Cfr.: Aronowitz, Stanley. Introducción a: Giroux, Henry A. **Ideology, culture and the process of schooling.** Philadelphia, Temple University Press, 1981.

educación popular y a la lucha por la hegemonía cultural. Partiendo de este marco teórico, Giroux replantea las bases y principios de la teoría de la resistencia, pues considera que adolecen de claridad conceptual, lo cual obstaculiza la comprensión real del fenómeno educativo y el avance de la teoría de la educación.

El objeto de atención de Giroux es básicamente la escuela norteamericana, y en esa medida parte de un análisis crítico de las concepciones educativas más avanzadas en Estados Unidos, en particular del movimiento de la escuela radical. Fese a la especificidad del objeto de Giroux, consideramos sin reservas que sus planteamientos son plenamente válidos para el entendimiento de la institución escolar en otros contextos, tales como el nuestro.

Para entender la obra de Giroux, resulta indispensable conocer las posiciones teóricas en educación con las cuales dialoga para proponer su teoría crítica. En términos del propio Giroux tales perspectivas son: la tecnocrática, la interpretativa y la reproductiva.⁹

⁹ Giroux desarrolla esta confrontación en varios de sus trabajos. Véase por ejemplo: Giroux, Henry A. *Theory and resistance in education*. S. Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1983, cap. 1.

Por lo que respecta a la perspectiva tecnocrática, Giroux la caracteriza por su excesivo énfasis en la técnica; es decir, en los medios para la transmisión del conocimiento. En opinión de Giroux, este énfasis desmedido lleva al desdibujamiento del sujeto y de sus capacidades simbólicas de conocimiento, de aprehensión de los saberes y, sobre todo, cancela la posibilidad de relación entre educador y educando. Como es posible advertir, la perspectiva tecnocrática se nutre del funcionalismo y cobija en su seno un enfoque largamente dominante en materia pedagógica: la tecnología educativa, de la cual tendremos ocasión de referirnos más adelante.

La segunda perspectiva en cuestión, la interpretativa, surge del cuestionamiento a las visiones tecnocráticas. En opinión de Giroux, esta perspectiva comienza a perfilarse en los años sesentas con los movimientos de la "Escuela libre", por una parte, y con los etnometodólogos y los interaccionistas simbólicos, por la otra. En los setentas, por su parte, destaca el movimiento de la "nueva sociología de la educación". Para Giroux, la perspectiva interpretativa se caracteriza por conferir un valor significativo al proceso de adquisición-interpretación de los mensajes, asignando así un lugar relevante al sujeto. Asimismo, muestra excesiva confianza, no plenamente fundamentada, en la transformación de la realidad social como resultado del actuar del sujeto crítico.

La tercera variante con la que Giroux se confronta es la perspectiva reproductiva que, como vimos anteriormente, considera que las escuelas representan un espacio esencial para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción.

Con respecto a la teoría de la resistencia, propia de la perspectiva que Giroux denomina interpretativa y que ya tuvimos ocasión de comentar, las observaciones de Giroux pueden resumirse en cuatro puntos.

a) Si bien los estudios de la resistencia se ocupan de analizar aquellos lugares o espacios en donde grupos subordinados se encuentran y desafían a la cultura dominante, no conceptualizan adecuadamente el desarrollo histórico de las condiciones que promueven y refuerzan los hechos contradictorios de lucha y resistencia. "Lo que falta en esta perspectiva es el análisis de aquellos factores mediados histórica y culturalmente que producen una gama de comportamientos de oposición, algunos de los cuales constituyen la resistencia y otros no".⁷

b) Por lo general, los estudios de la resistencia no toman en cuenta cuestiones de sexo y de raza cuando analizan temas como la dominación, la lucha y la enseñanza: "La ausencia de las mujeres y los grupos minoritarios en dichos estudios ha dado como

⁷ Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción..." Cit., p. 59.

resultado una tendencia teórica acritica a ver románticamente los modos de resistencia incluso cuando contienen puntos de vista reaccionarios sobre problemas de sexo y de raza".¹⁰

c) Los estudios de la resistencia se han centrado, principalmente, en los actos públicos de los estudiantes de comportamiento rebelde. Al limitar de esta manera el análisis, los teóricos de la resistencia han ignorado formas menos obvias de resistencia y, a menudo, han interpretado erroneamente el valor político de la resistencia abierta: "Cada tipo de comportamiento puede indicar una forma de resistencia si surge de un cuestionamiento ideológico abierto a lo latente de las ideologías represivas subyacentes que caracterizan a las escuelas en general".¹¹

d) Los estudios de la resistencia no han puesto suficiente atención en el hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad. Asimismo, muestran poco interés por la relación, a menudo contradictoria, entre comprensión y acción. Finalmente, los educadores radicales han mostrado una tendencia lamentable a ignorar el problema de los deseos y necesidades del individuo, en favor de cuestiones que se centran en torno a la ideología y la conciencia.¹²

¹⁰ Ibid., p. 60.

¹¹ Idem.

¹² Ibid., p. 61.

En opinión de Giroux, cuestión en la que se revela la influencia de su maestro Paulo Freire¹³, es necesario entender cómo las ideologías dominantes impiden el desarrollo de necesidades multifacéticas en los oprimidos; es decir, cómo las ideologías hegemónicas funcionan para excluir a los grupos oprimidos de la creación de necesidades que van más allá de la lógica instrumental del mercado. Asimismo, considera que el estudio de las estructuras enajenantes de necesidad, representa una de las áreas más importantes a partir de la cual se debe construir una pedagogía radical: "La cuestión de la génesis y de la transformación histórica de las necesidades constituye, en mi opinión, la base más importante para una teoría de una praxis educativa radical."¹⁴

A partir de las observaciones sintetizadas en los cuatro puntos anteriores, Giroux se encamina a una reformulación y revaloración de la teoría de la resistencia.

En primer lugar, el concepto de resistencia es considerado como una construcción teórica e ideológica fundamental para el análisis de las relaciones entre la escuela y la sociedad, a la vez que proporciona un nuevo medio para entender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso

¹³ Cfr.: Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1977, caps. 1 y 2.

¹⁴ Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción..." *Cit.*, p. 61.

educacional. En síntesis, se trata de un categoría absolutamente recuperable en el marco de una pedagogía crítica. Con todo, la imprecisión con la que ha sido conceptualizada por los educadores radicales, obliga a ciertas redefiniciones. En esta lógica, Giroux sostiene que el concepto de resistencia, en su sentido más general, debe fincarse en una sistematización teórica que proporcione un nuevo marco de referencia para el estudio de las escuelas, en tanto ámbitos sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados. Las categorías centrales que aparecen en una teoría de la resistencia con estos objetivos son: intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y naturaleza y valor del comportamiento no discursivo.¹⁵

Además de desarrollar una sistematización de la noción de resistencia a partir de las categorías apuntadas, Giroux considera necesario formular un criterio en referencia al cual la resistencia pueda ser definida como una categoría analítica central en las teorías de la enseñanza. Para Giroux, tal criterio es el de emancipación: "En el sentido más general, pienso que la teoría de la resistencia debe situarse en una perspectiva que tome la noción de emancipación como su interés conductor".¹⁶ Asimismo, Giroux sostiene que no se debe permitir que el concepto

¹⁵ Un tratamiento detallado de estos conceptos puede encontrarse en: Giroux, Henry A. *Theory and resistance...* Cit., cap. 3.

¹⁶ Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción..." Cit., p. 62.

de resistencia se convierta en una categoría que se cuelgue como etiqueta a cualquier expresión de "comportamientos de oposición". Por el contrario, debe convertirse en un instrumento analítico y un modo de investigación que sea autocrítico y sensible a sus propios intereses: elevar la conciencia radical y la acción crítica colectiva.

No debemos olvidar que los interlocutores directos de Giroux son los educadores de la llamada escuela radical norteamericana, y es a ellos a quienes sugiere desarrollar una relación más crítica que pragmática con los estudiantes. Es decir, en palabras de Giroux, cualquier forma viable de pedagogía radical debe analizar cómo se originan las relaciones de dominio en las escuelas, cómo se mantienen y cómo los estudiantes se vinculan con ellas. Dicha tarea implica ver más allá de las escuelas, tomar en serio la contra-lógica que jala a los estudiantes de las escuelas a las calles, a los bares, a la cultura de la fábrica.¹⁷ En síntesis, la base para una nueva pedagogía radical debe obtenerse de un elaborado entendimiento teórico de los modos en que el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje críticos.

Finalmente, Giroux considera que las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero es absolutamente posible crear en

¹⁷ Ibid., p. 65.

ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales, que guarden una relación más estrecha con aquellas esferas más vinculadas con la lucha por una nueva moralidad y justicia sociales.

Hasta aquí los planteamientos de Giroux. Derivemos ahora algunas observaciones en la línea de preocupaciones que articulan nuestra búsqueda. En primer lugar, debe considerarse que la teoría crítica en educación es acaso la propuesta teórica pedagógica más reciente en el tiempo. Por extensión, un acercamiento a sus planteamientos nos permite contar con una visión aproximada del tipo de problemas que en la actualidad ocupan la atención de los teóricos de la educación. Simultáneamente con ello, si advertimos el carácter esencialmente propositivo y polémico de la teoría crítica, no podemos más que coincidir en que el estado actual de la teoría educativa muestra pocos indicios de consolidación, entendida ésta como la fase de desarrollo en que una disciplina logra aglutinar consensos y cierta unificación de criterios en torno al cuerpo teórico derivante, garantizando su función referencial básica. En efecto, las ciencias de la educación se nos presentan como un campo de investigación fragmentado, objetualmente dividido y con pocos

puentes comunicantes.¹⁶ En esa medida, la teoría educativa no logra aglutinar consensos en términos fundamentalmente conceptuales. No ignoramos que toda teoría en tanto representación de la realidad, está mediada por concepciones del mundo y por racionalidades contrapuestas, pero también es cierto que lo teórico garantiza su permanencia en función de sus propias posibilidades representativas de la realidad. En esta lógica, la teoría educativa no ha producido aun los referentes conceptuales indispensables para la representación del hecho educativo. La mejor constatación de ello, es la repentina aparición del concepto de resistencia con pretensiones comprensivas no siempre compartidas. Lo cual no quiere significar un rechazo apriorístico de sus posibilidades, sino solamente una constatación del estado actual de desarrollo de la disciplina.

En segundo lugar, la teoría crítica en educación, con las limitaciones referidas, indica no sólo la complejidad de los problemas en cuestión, sino también diversas posibilidades para encararlos. En ese sentido, la teoría crítica abre un camino por el que sin duda debe transitarse en lo futuro. Es el camino que aquí hemos denominado: hacia una concepción crítica del proceso educativo. El propio Giroux, quien en buena medida prefigura este itinerario, ha buscado en algunos de sus trabajos descender a

¹⁶ Un intento reciente de problematización sobre estas cuestiones puede encontrarse en: Alba, Alicia De (coord.) Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. México, UNAM, 1990.

niveles de análisis más específicos en el marco de problemas generales como los examinados. Así, por ejemplo, se ha ocupado del diseño curricular susceptible de propiciar las actitudes de resistencia que están a la base de su propuesta.¹⁷

Así llegamos al punto medular de la teoría crítica en educación: el concepto de resistencia. De entrada, manifestamos consenso en algunos puntos y oposición en otros. En la perspectiva de fundamentar vías alternativas de concebir las formas de relación y comunicación al interior de la escuela, la teoría de la resistencia constituye un punto de partida fundamental. En efecto, de las diversas concepciones educativas examinadas hasta aquí, sólo la teoría crítica permite tal salto propositivo. En un sentido general, la noción de resistencia constituye un presupuesto básico para una concepción dialógica de la comunicación educativa, misma que pretendemos fundamentar en este trabajo. En primer lugar, cuestión que ganará en claridad cuando en su momento analicemos el proceso comunicativo, la noción de resistencia supone la presencia de sujetos activos, participativos, críticos y potencialmente resistentes a los valores e intereses dominantes socialmente reproducidos. En ausencia de una noción de resistencia como la referida, la posibilidad de concebir verdaderas formas de comunicación en el

¹⁷ Véase: Giroux, H., Penna, A. y Finar, W. Curriculum & Instruction. Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1981 y Giroux, Henry A. (comp.) The hidden curriculum and moral education. Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1983.

aula, es decir, de interacción crítica en más de una dirección, no encuentra terreno firme. En otras palabras, la resistencia, cuando menos como posibilidad real, supone en los individuos formas diversas y alternativas de concebir el mundo, supone la posibilidad del disenso, lo cual constituye el presupuesto de toda comunicación dialógica. Cuando el discurso es uno e incontrastable, a lo sumo puede transmitirse y esto no es propiamente comunicación. Por el contrario, cuando se supone la pluralidad, el mensaje puede ser construido colectivamente, es decir, puede ser comunicable. Este hecho fundamental supone también formas diversas de relación entre los sujetos de la acción educativa. Los roles se modifican en sus connotaciones rígidas, e incluso pueden intercambiarse. En síntesis, la noción de resistencia, en tanto reconocimiento de la pluralidad y autonomía de los sujetos, de sus experiencias de vida y de sus posibilidades críticas, activas y reactivas, en la construcción de sus referentes individuales y sociales, constituye un presupuesto esencial para fundamentar una concepción dialógica de la comunicación educativa. Ahora bien, las implicaciones emancipatorias con las que Giroux asociaba la idea de resistencia se explican precisamente porque en los hechos, la posibilidad de dar lugar a actitudes de oposición en el aula siguen siendo mínimas y sistemáticamente suprimidas. Es decir, ante las escasas posibilidades reales de transformar el sentido y las características dominantes de las escuelas, es hasta cierto punto natural que una propuesta alternativa surja en el marco de una

concepción radical. La resistencia se convierte así, dada su connotación marxista, en una propuesta de lucha y contestación radicales para transformar y superar la sociedad capitalista. Cuestión que nos lleva al último problema que queremos discutir aquí:

Consideramos que la propuesta de Giroux tiene el mérito de pretender conceptualizar con rigurosidad la noción de resistencia. En esa medida, ofrece importantes indicadores tanto para la investigación particularizada, como para la operacionalización práctica de procesos alternativos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, distamos mucho de aceptar sin reservas el énfasis ideológico con el que Giroux sustenta su propuesta. Ello obedece no tanto a preferencias personales en el terreno de las convicciones, sino por las contradicciones implícitas que de ahí derivan en la construcción de su propuesta analítica. Cuando Giroux yuxtapone resistencia con emancipación está asumiendo una posición ideológica específica con lo que el discurso pasa a un terreno diverso al meramente explicativo. No ignoramos las mediaciones que toda representación teórica guarda con la realidad contradictoria, ni aquellas que se dan entre saber y poder. Pero este reconocimiento en absoluto obnubila la idea según la cual la búsqueda de la neutralidad es cuando menos un presupuesto del ejercicio analítico con pretensiones objetivas. En este sentido, la noción de resistencia, como hemos asumido, constituye un presupuesto sugerente para fundamentar

formas alternativas de enseñanza-aprendizaje, pero hacerla depender de una concepción del mundo que se supone inobjetable e inevitable (resistencia=emancipación=superación del capitalismo), no sólo reduce sus posibilidades explicativas, sino que cae en una unidireccionalidad opuesta a la cuestionada, pero con sus mismos riesgos. En el terreno de la confrontación ideológica, no existen elementos suficientes para argumentar la superioridad explicativa de una concepción del mundo por sobre la otra. Por extensión, la noción de resistencia, conceptualizada en el marco de una teoría radical como la de Giroux, marca sus propios límites. Al tiempo que se plantea la necesidad de redefinir las relaciones en el aula a través del diálogo y la criticidad, se defiende un absolutismo ideológico en términos teleológicos, que en sí mismo es contradictorio con el presupuesto básico de la comunicación: el pluralismo o el relativismo ideológico. El problema es más complejo de lo que a primera vista resulta. El absolutismo ideológico es contrario a la comunicación, cuyo presupuesto esencial es el pluralismo en el terreno de las ideas. Pero, al mismo tiempo, las racionalidades contrapuestas, la tecnológica dominante y la alternativa contestataria, afirman su permanencia en la descalificación recíprocas, lo cual imposibilita fundamentar sin contradicción la cuestión del diálogo. Hay aquí entonces un problema que no podemos ignorar. En nuestro capítulo final retomaremos el asunto con nuevos elementos.

Con base en las consideraciones anteriores, resulta fundamental especificar aquellos sentidos de la noción de resistencia que puedan orientar la discusión hacia un ámbito de pretensiones diversas a las referidas. En primer lugar, pensamos que un concepto menos problemático para dar cuenta de la noción de resistencia bien puede ser el de criticidad, entendida como una actitud de cuestionamiento y duda que posibilita al individuo formar su propia concepción del mundo autónoma y reflexivamente. En realidad, en un contexto educativo institucional tan rígido y tradicional como el dominante, este tipo de actitudes y comportamientos constituyen el verdadero acto de resistencia. En lo personal, no tendríamos dudas en plantear que la resistencia así entendida constituiría una base mucho más sólida para suponer una participación más activa y comprometida del sujeto en la construcción de su propia realidad. Incluso en el terreno de las convicciones, consideramos que la resistencia como criticidad, manifiesta una relación mucho más estrecha con el que probablemente es el problema fundamental de nuestras sociedades modernas: el problema de la democracia, entendida con Jürgen Habermas en un sentido amplio; es decir, como el autogobierno efectivo de la sociedad, como el lugar de la decisión colectiva y de los consensos sociales a partir de sus referentes

comunicables²⁰. En efecto, en la medida en la que exista resistencia (léase criticidad), se fortalecen las posibilidades del individuo de decidir su propio destino como miembro de una colectividad.

En síntesis, si es posible derivar una línea de acción de tales presupuestos, no puede ser más que convertir a las escuelas en espacios orientados a la construcción del pensamiento y aprendizaje críticos. La criticidad, tal y como la hemos definido aquí, no deriva necesariamente de adscribirse a una concepción del mundo cuestionadora del sistema dominante y sus representaciones ideológicas, sino de las posibilidades de

²⁰ El tema ha sido brillantemente desarrollado por Habermas en una de sus obras más recientes y estimulantes: *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1989, 2 vols. En esta obra, Habermas ofrece un diagnóstico acucioso y polémico sobre la modernidad, cuestión esbozada en muchos de sus trabajos previos. El diagnóstico de Habermas parte de considerar dos grandes temas: a) la racionalidad comunicativa y b) la reivindicación y defensa de la sustancia valorativa del "mundo-de-vida" frente a la racionalidad formal de los especialismos. El tema de la acción comunicativa constituye una reflexión sobre los principios esenciales para una convivencia social democrática: el diálogo y el consenso logrados por razones, la neutralización de los conflictos a través de un intercambio comunicativo que permita disolver los antagonismos para convertirlos en diferencias solucionables en el marco de un sistema normativo. El segundo tema, por su parte, constituye el reconocimiento del carácter plural, diverso y complejo de la esfera de lo público frente a una racionalidad formal, para la que los individuos y sus mundos de vida sólo importan como alteraciones posibles del equilibrio funcional de los sistemas dominantes. Cabe señalar que la teoría de la resistencia de Giroux no contó con este valioso marco de referencia. Creemos que Habermas ofrece con tal interpretación una salida a la contradicción implícita en Giroux: la resistencia sólo puede fincarse en la pluralidad, la diferencia y la complejidad, de lo contrario se carece de un terreno firme para fundamentar la comunicabilidad o la dialogicidad.

dialogar y confrontarse críticamente con las diversas concepciones del mundo, así como con las realidades que intentan representar. La criticidad es pues una actitud, no necesariamente una convicción preestablecida; es un medio para forjar y construir autónoma y permanentemente la propia representación del mundo. En el contexto educativo, la resistencia es, si se quiere, una lucha, pero no por transformar la sociedad de acuerdo a una racionalidad ideal predeterminada, sino por la autonomía de los sujetos respecto de los controles y dominios, independientemente de su signo, que buscan moldear sus conciencias, quizá en un sentido mucho más próximo a como lo reflexionó Michel Foucault. La criticidad es en suma tanto el resultado como el presupuesto del reconocimiento de la pluralidad, y el reconocimiento de ésta es la posibilidad misma de la acción comunicativa, aquella nueva utopía como racionalidad práctica que, en palabras de Habermas, permitiría a la larga enfrentar con algún éxito la racionalidad tecnológica e instrumental obstaculizadora del diálogo y la participación humanas.

segunda parte

HACIA UNA CONCEPCION ALTERNATIVA DEL PROCESO COMUNICATIVO

LA CONCEPCION DOMINANTE: FUNCIONALISMO

Al igual que en el caso de la teoría de la educación, la teoría de la comunicación muestra desarrollos todavía insuficientes y poco definitivos, dando la impresión de que es mucho aún lo que debe trabajarse en este campo. De entrada, es posible distinguir dos concepciones diametralmente opuestas: funcionalismo y percepción crítica. El funcionalismo en comunicación ha sido un paradigma largamente dominante e influyente en las formas habituales de entender los procesos comunicativos. La percepción crítica, por su parte, se ha forjado como una concepción alternativa en búsqueda de atraer mayores consensos.

En esta segunda parte de nuestra investigación, examinaremos los principales presupuestos y contribuciones de ambas concepciones en la perspectiva de contar con un panorama general del tipo de problemas que caracterizan el desarrollo actual de las ciencias de la comunicación. Nuestro interés central, sin embargo, es el de revisar algunos elementos conceptuales recuperables en la lógica de avanzar hacia una concepción dialogica de la comunicación educativa. En este primer capítulo, nos referiremos a la concepción dominante o funcionalismo en comunicación.

* * *

La llamada teoría funcionalista de la comunicación tiene sus orígenes en Estados Unidos durante el período comprendido entre las dos guerras mundiales. Nace con intereses muy específicos: el estudio en general de los efectos provocados por el crecimiento de los medios de comunicación técnicos, el estudio de la propaganda política y, el estudio de la utilización comercial publicitaria de los medios de masas.¹

¹ Los datos históricos que reproducimos en este capítulo fueron obtenidos de: Moragas, Miquel de. Teorías de la comunicación. Barcelona, Gustavo Gili, 1981, p. 29; Nethol, Ana María y Piccini, Mabel. Introducción a la pedagogía de la comunicación. UAM/Terra Nova, 1984, pp. 18-19; Fernández

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Las primeras investigaciones en torno al fenómeno social de la comunicación se sitúan, por lo general, en la década de los treinta, aunque existen algunos antecedentes importantes en Alemania, Francia y el propio Estados Unidos, donde los primeros intentos por estudiar las implicaciones de la prensa se remontan a la última fase del siglo pasado. Posteriormente, durante los años de guerra, el periódico y la radio norteamericanos estuvieron al servicio de esta empresa, dando gran impulso a las encuestas masivas, pues su interés se centraba en la "dirección de la opinión pública", tema de gran importancia para la planificación política.²

Uno de los autores que más influyeron en la conformación del campo de estudio propio de la comunicación, fue el sociólogo vienés Paul Lazarsfeld. A partir de sus investigaciones empíricas al frente de la Princeton Office of Radio Research, encaminadas a la sistematización científica de los estudios de la audiencia, fueron perfilándose los inicios de la "mass communication research".³

Christlieb, Fatima y Yépez Hernández, Margarita (comps.)
Comunicación y teoría social. Antología. México, UNAM, 1984

² Moragas, Miquel de. Op. Cit., p. 34.

³ Una investigación representativa de este periodo es: Lazarsfeld, Paul y Merton, Robert. "Comunicación de masas, gustos populares y acción social organizada" en Moragas, Miquel de (comp.) Sociología de la comunicación de masas. Barcelona, Gustavo Gili, 1980.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, surgen dos nuevos frentes de investigación relacionados directamente con las exigencias industrializadoras del momento: la publicidad y las relaciones públicas, cuya aplicación inicial al campo de lo político, se trastoca y orienta hacia el campo de las exigencias comerciales.

Los principales promotores de las investigaciones sobre comunicación desarrollaron la "técnica del análisis de contenido".⁴ Por su parte, el sistematizador más importante de las investigaciones sobre los medios de comunicación fue Harold Lasswell, quien agregó al esquema clásico de "la retórica" de Aristóteles dos nuevos elementos: el medio o canal y los efectos (véase el esquema 1 donde hemos subrayado los añadidos de Lasswell).⁵

⁴ Véase: Corral, Manuel. La ciencia de la comunicación en México: origen, desarrollo y situación actual. México, UAM (Cuadernos del TICOM #15), 1982, p 43.

⁵ Lasswell, Harold. "The structure and function of communication in society" en Bryson, Lyman (comp.) *The communication of ideas*. New York, Harper and Brothers, 1948. Versión castellana en Moragas, Miquel de (comp.) *Sociología de la... Cit.*

Esquema 1. DIAGRAMA DE LASSWELL



Simultáneamente con estos desarrollos y siempre en relación con las nuevas exigencias de la época, se advierte un crecimiento importante de los estudios de psicología de masas, así como los de psicología industrial, de la guerra, de la persuasión y de los grupos. Asimismo, aparecen las primeras investigaciones sobre la televisión, con lo que se abre una importante etapa en la evolución de la mass communication research de la que nos referimos previamente.

Regresando a los planteamientos de Lasswell, la influencia de su modelo de comunicación no tardó en traspasar las fronteras norteamericanas, extendiéndose a prácticamente toda la ciencia mundial de la comunicación de masas. Las tareas que se desprendían del modelo de Lasswell eran fundamentalmente dos: el análisis de todos los elementos que componen a cada proceso de comunicación específico y la necesidad de hacer referencia al estudio de la naturaleza del proceso. Sin embargo, creemos posible detectar aquí no sólo el programa de investigación, sino

también los defectos y las consecuencias disgregadoras del conocido paradigma lasswelliano. En efecto, en ningún momento de la propuesta se alude a las mutuas implicaciones entre los distintos elementos que conforman el proceso comunicacional.

Las limitaciones o "defectos" que se le han atribuido a este modelo, en buena medida pueden dar cuenta de las limitaciones de la propia ciencia de la comunicación en sus desarrollos funcionalistas. Es decir: a) centra el problema de la comunicación en los efectos y, b) trasplanta a la comunicación masiva un esquema que corresponde, propiamente, al nivel de la comunicación interpersonal.⁶

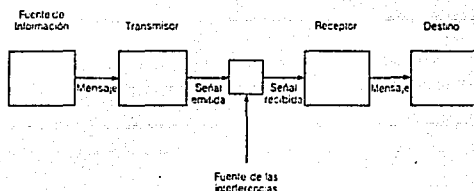
Con el paso del tiempo, los planteamientos teóricos del modelo de Lasswell han sido sometidos a una crisis y revisión profunda, motivada fundamentalmente por los nuevos presupuestos establecidos por la lingüística y, más propiamente, por la semiótica moderna, que supera con mucho el esquema de la lingüística conductista que está a la base del modelo lasswelliano. Con todo, la propuesta de Lasswell representa la síntesis de lo que podríamos llamar "los primeros presupuestos de la ciencia de la comunicación norteamericana".

⁶ Moragas, Miquel de. Teorías de la... Cit., p. 43.

A partir de la década de los años cincuentas, la ciencia de la comunicación de masas que se desarrolla en los Estados Unidos, centra su interés en una redefinición de la estructura comunicativa en relación ya no sólo con los efectos, sino con los elementos que los condicionan. Asimismo, a partir de esta década, se consolidan las grandes líneas de lo que hasta nuestros días constituirán las ciencias de la comunicación.

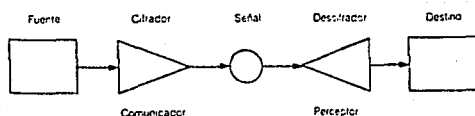
En tales desarrollos mucho tuvieron que ver los avances logrados en las ciencias exactas, que por diferentes vías influyeron en el campo de estudio de la comunicación. Así por ejemplo, Claude Shannon y Warren Weaver formularon en 1947 un modelo cibernético de la comunicación, con pretensiones de aplicabilidad universal repetible (ver esquema 2). Posteriormente, este modelo fue adoptado por Wilbur Schramm para resumir los elementos y sus estructuras de relación en el proceso de la comunicación humana (ver esquema 3).

Esquema 2. DIAGRAMA DE UN SISTEMA GENERAL DE COMUNICACION ELECTRONICA DE SHANNON Y WEAVER*



*Shannon, C. y Weaver, W. The mathematical theory of communication. Urbana, University of Illinois Press, 1949, p. 5, apud. Benasini, Claudia (comp.) Teorías de la comunicación en Estados Unidos y Europa. México, UIA, 1986, p. 29

Esquema 3. DIAGRAMA DE SCHRAMM*



"Sustitúyase comunicador con micrófono y perceptor con audifono y estaremos hablando de comunicación electrónica. Considérese que la fuente y el destino son una persona, que el receptor y el destino son otra y que la señal es el lenguaje y estamos hablando de la comunicación humana"

*Schramm, W. Procesos y efectos de la comunicación colectiva. Quito, Ediciones CIESPAL, p. 4, apud. Benasini, Claudia. Op. Cit., p. 29.

Con respecto a las contribuciones de Schramm, quien en la década de los sesentas se constituyó en el representante más importante de la ciencia funcionalista de la comunicación, dedemos señalar que sus múltiples investigaciones le permitieron contar con estadísticas confiables y una gran cantidad de datos sobre la circulación y estructura de la información mundial. A partir del análisis comparado de estos datos, Schramm establece importantes hipótesis sobre la interrelación entre estructuras sociales, desarrollo tecnológico industrial, estructura agraria, regímenes políticos, etcétera, y sobre la circulación y funciones de la comunicación de masas, ensayando así una teoría global de los "mass medias".⁷

Por lo que toca al modelo de Schramm reproducido en la figura 3, se introducen importantes elementos: el concepto de la decodificación del mensaje, o sea, la colocación de éste en una clave cifrada por el comunicador, y el descifrado de esa clave por parte del receptor del mensaje.⁸

En relación con la comunicación de masas, Schramm se ha significado como el primer estudioso mundialmente reconocido en ese campo. Sus definiciones siguen constituyendo un punto de partida de los estudios comunicacionales. Por comunicación

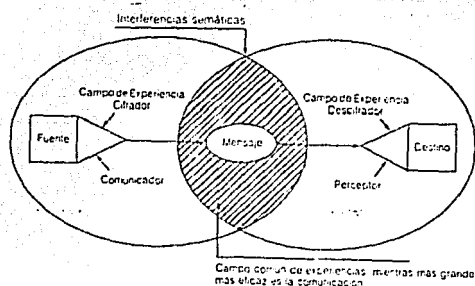
⁷ Véase: Schramm, Wilbur (comp.) La ciencia de la comunicación humana. México, Ed. Roble, 1975.

⁸ Véase Benasini, Claudia. Op. Cit., p. 29.

entiende, el compartir una orientación con respecto a un conjunto informacional de signos. La información, por su parte, es definida como cualquier contenido que reduce la incertidumbre, el número de posibles alternativas en una situación. Asimismo, considera que los efectos de la comunicación de masas son positivos para el mantenimiento de la paz social y el desarrollo económico y cultural de los pueblos.

A partir de estos elementos, y considerando la importancia del factor social en la determinación de los "polos" del proceso comunicacional (emisor-receptor), el trabajo ulterior de Schramm lo llevó a la construcción de nuevos esquemas para representar mejor tales procesos. Así por ejemplo, en el esquema que reproducimos con el número 4, Schramm intenta representar una condición que considera necesaria para la comunicación: la existencia de "campos comunes de experiencia".

Esquema 4. CAMPOS COMUNES DE EXPERIENCIA ENTRE EL COMUNICADOR Y EL PERCEPTOR*



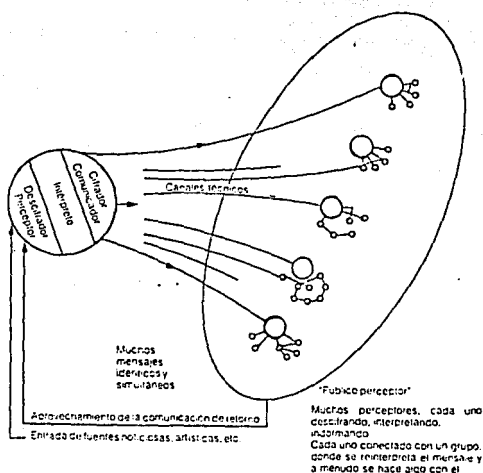
"Si los campos de experiencia del perceptor no son los mismos que los del comunicador, no se comprende el significado del mensaje. La utilización de claves (lenguaje, por ejemplo) no comunes, produce las 'interferencias semánticas' así como las interferencias atmosféricas dificultan la recepción de los mensajes electrónicos"

*Schramm, W. Procesos y efectos... Cit., p. 5, apud., Benasini, Claudia. Op. Cit., p. 30.

De entrada, este último esquema nos sugiere poco avance en relación con el modelo cibernético de partida. Básicamente, el tratamiento de la complejidad en la relación comunicacional no tiene mayores variaciones, por cuanto sigue presentando al mensaje como una entidad aislada de su propia estructura expresiva, limitando su contextualización a una referencia a los campos de participación de los "polos" emisor y receptor. Más adelante tendremos ocasión de ampliar estas observaciones.

Consideremos un último modelo de Schramm para perfilar mejor el tipo de desarrollos que caracterizan al paradigma funcionalista en comunicación. Este último diagrama (ver esquema 5) pretende dar cuenta de la comunicación colectiva, la cual es concebida como un fenómeno que depende de la tecnología moderna, por lo que el avance de los canales técnicos (especialmente electrónicos) impulsan su estudio científico. Cabe mencionar que el modelo propuesto por Schramm es considerado el más autorizado en materia de comunicación colectiva.

Esquema 5. DIAGRAMA DE LA COMUNICACION COLECTIVA DE SCHRAMM*



*Schramm, W. Procesos y efectos... Cit. p. 18. apud., Benasini, Claudia. Op. Cit., p. 34.

En el diagrama de la comunicación colectiva de Schramm se intenta mostrar las diversas mediaciones que sufre un mensaje hasta llegar a sus destinatarios, quienes ya no son concebidos como entes aislados, lo cual representa un paso significativo, pues se descarta la idea de que es posible el estudio de una relación unívoca entre emisor-mensaje-receptor.

Cabe señalar que el trabajo de Schramm hace incapié en los resultados positivos que representa el uso ampliado de los medios técnicos de comunicación, destacando entre ellos la televisión como medio de importancia decisiva para la sociedad industrial moderna.*

En síntesis, la ciencia de la comunicación de masas, según se deduce del tipo de formulaciones como las presentadas, está interesada en la influencia que sobre la mente y conducta de los individuos ejercen los distintos procesos de comunicación. En ese contexto, la obra de Schramm no sólo sintetiza el campo de estudio de la comunicación, sino que también marca sus propios límites. Pareciera ser que las ciencias de la comunicación se encargarían solamente de repetir ensayos sobre fórmulas de interpretación, nuevos esquemas y paradigmas de un proceso comunicativo injustificadamente descontextualizado y extraído de

* Véase: Nethol, Ana María y Piccini, Mabel. Op. Cit., pp. 71-72.

su propio marco histórico.¹⁰

Antes de derivar algunos comentarios generales de lo expuesto hasta aquí, permítasenos ensayar una caracterización en siete puntos del paradigma funcionalista en comunicación: a) las diversas teorías de la comunicación social surgen en el marco de la sociología funcionalista norteamericana; b) se orientan fundamentalmente al estudio de la comunicación colectiva (de masas) y a la conformación de la opinión pública; c) el paradigma funcionalista de la comunicación sostiene la neutralidad de la ciencia y la técnica; d) centra su interés tanto en el análisis de contenido como en la influencia y los "efectos" de los medios y los mensajes; e) los comunicólogos funcionalistas fueron los primeros en descubrir la capacidad potencial de persuasión de los mass-media, y exploraron los márgenes en que los media contribuyen a la estabilidad de los sistemas sociales; f) identifica como componentes fundamentales del proceso comunicativo a los siguientes: fuente, transmisor, canal, receptor, destino y ruido; g) considera al perceptor como punto terminal del proceso de comunicación.

Los mejores comentarios que pueden hacerse a la concepción funcionalista en educación, en realidad ya han sido desarrollados. Me refiero a la replica que está a la base de las contrapropuestas de la concepción comunicativa alternativa o

¹⁰ Véase: Moragas, Miquel de. Teorías de la... Cit., p. 72.

percepción crítica, misma que referiremos en el próximo capítulo. De cualquier forma, podríamos adelantar algunos aspectos. En primer lugar, si bien reconocemos en los desarrollos examinados importantes contribuciones para entender el fenómeno comunicativo propio de las sociedades modernas, no creemos encontrar en tales perspectivas elementos firmes para fundamentar una concepción dialógica de la comunicación educativa, es decir, en una primera aproximación, aquella comunicación en la escuela que suponga la construcción colectiva y crítica de los mensajes. Más aún, el funcionalismo comunicacional constituye el paradigma que habría que enfrentar en la perspectiva de superar los esquemas comunicativos unidireccionales y verticales que habitualmente se reproducen en el aula.

Así por ejemplo, el funcionalismo comunicacional no permite observar las mutuas implicaciones entre los distintos elementos que conforman el proceso comunicativo. Al centrar su atención en los "efectos" de la comunicación, confiere mayor importancia, a partir de la transmisión de los mensajes, a la perfectibilidad de los medios técnicos susceptibles de lograr tales efectos, suponiendo una lógica conductista que objetualiza a los individuos destinatarios del proceso.

Por otra parte, al referirse a los componentes fundamentales del proceso comunicativo, el mensaje aparece como una entidad aislada de la experiencia de los polos, emisor y receptor. En

ningún momento se confiere significación al contexto en el que se inserta el proceso, ni mucho menos a las historias de vida de los sujetos involucrados.

Finalmente, resulta hoy francamente ingenuo concebir a la ciencia y a la técnica como absolutamente neutrales. No vamos a ahondar en este tema, pero no reconocer las implicaciones de control y dominación que mueven a los grandes centros de divulgación, hace perder de vista una dimensión esencial de los procesos comunicativos en nuestras sociedades.

En definitiva, el funcionalismo comunicacional sustenta una concepción de la comunicación señaladamente unilateral, vertical y unidireccional, que termina cuando el receptor descodifica el mensaje transmitido, por lo que la comunicación puede ser definida como el proceso de transmisión y recepción de los mensajes. En una perspectiva alternativa, la comunicación inicia, precisamente, donde los funcionalistas la culminan; es decir, en el momento en que el receptor reacciona al mensaje, lo descodifica y reconstruye, y lo remite transformado, vale decir, enriquecido con su propia experiencia de vida.

Es claro que para nuestros propósitos de fundamentar una concepción dialógica de la comunicación; es decir, una concepción donde el mensaje se construye en muchas direcciones y en esa

medida se comunica, este último entendimiento resulta mucho más sugestivo. En el próximo capítulo, intentaremos acercarnos a esta segunda perspectiva.

VI

LA CONCEPCION ALTERNATIVA: PERCEPCION CRITICA

Hasta finales de los años cincuentas, la ciencia funcionalista de la comunicación no tuvo interlocutores de peso capaces de influir en la dirección de sus posiciones. En esa medida, se encontraba plenamente consolidada no sólo en Estados Unidos, sino también en muchas otras latitudes.

En el caso específico de América Latina, que como veremos ocupa un lugar preponderante a nivel mundial en la teorización de formas alternativas del proceso comunicativo, se vivió de una manera muy particular este proceso de expansión de la ciencia comunicacional dominante, circunstancia que explica en buena medida los específicos derroteros latinoamericanos en materia comunicacional. Por una parte, en términos generales, adoptó casi

puntualmente los esquemas de estudio y análisis funcionalista, para promover el desarrollo de una ciencia comunicativa en el subcontinente. Ya para ese entonces, los criterios de producción y la orientación de los media eran dictados en correspondencia con los intereses dominantes y, en este caso, transnacionales. En esa medida, la dependencia tecnológica en relación con el centro rector de la materia se hacía cada vez más aguda, al tiempo que la formación de profesionales en comunicación se vio sensiblemente dirigida con la apertura de escuelas regidas por planes de estudio, orientaciones y contenidos similares a los existentes en las escuelas norteamericanas. Esta situación se prolongó sin fracturas sensibles hasta principios de la década de los sesentas. En esta época, sin embargo, empezaron a escucharse con fuerza las propuestas críticas europeas, tanto de la semiótica como de la sociología neomarxista, así como algunas voces disidentes en el interior del propio funcionalismo norteamericano (como en el caso de la nueva sociología que ya tuvimos ocasión de comentar). Como resultado de todo ello, se expresó en América Latina un creciente reclamo por parte de diversos intelectuales y centros de investigación, en el sentido de reorientar el estudio y producción comunicacional en nuestros países. En tales circunstancias, fueron generándose paulatinamente diversas propuestas en materia comunicacional que hoy por hoy constituyen un punto de referencia obligado para quien examina los procesos comunicativos, más allá de los

estrechos márgenes funcionalistas.¹ En esta lógica, creemos posible hablar de una contribución latinoamericana a las ciencias de la comunicación. Una contribución que, en todo caso, aún se encuentra en proceso de alcanzar su pleno reconocimiento más allá de las fronteras de la región. Lo que quiero subrayar con ello es que toda búsqueda conceptual alternativa a las concepciones dominantes en comunicación, debe remitirse en buena medida a la producción teórica latinoamericana. Con ello, no pretendemos hacer un acto de fe, sino simplemente constatar un hecho que resulta de una revisión previa, más o menos exhaustiva, de la producción teórica a nivel mundial en materia comunicacional. Esta constatación nos permite explicar por qué nuestra revisión en este capítulo considera de manera central los desarrollos teóricos latinoamericanos.

No es aventurado afirmar que fue el maestro Paulo Freire quien, con su práctica educativa en el nordeste brasileño a principios de la década de los sesentas, evidenció el deterioro de la capacidad de conocimiento y de comunicación que estaba viviendo el marginado latinoamericano debido, en parte, a la imposición del modelo comunicacional norteamericano.

Como es ampliamente sabido, desde sus primeros desarrollos teóricos, Freire concibió a la comunicación como diálogo, a la

¹ Una visión más completa sobre estos desarrollos puede encontrarse en: Corral, Manuel. Op. Cit., pp. 70-75.

vez que como un proceso inseparable del de la educación. Asimismo, Freire considera que en el proceso educativo no existen roles fijos y predeterminados de educador (poseedor del saber)-educando (receptor pasivo del conocimiento), puesto que nadie es dueño absoluto del conocimiento, sino que, por el contrario, el acto educativo debe ser un acto común de construcción del conocimiento que se fundamenta en una relación viva y dinámica de respeto mutuo y de diálogo permanente.² Estas intuiciones geniales de Freire, vinieron a constituirse en poco tiempo en el programa de investigación y de acción de los educadores y comunicólogos críticos latinoamericanos. Por nuestra parte, resulta pues evidente que una propuesta alternativa de la comunicación educativa como en la que nos hemos empeñado, debe mucho en su intencionalidad a los presupuestos originalmente planteados por Paulo Freire.

Después de la intervención de Freire en la década de los sesentas, se desarrollaron diversas investigaciones que impugnaban, desde la óptica latinoamericana, las estructuras económicas, políticas e ideológico-culturales de dominación. Son particularmente significativos los estudios de Antonio Pasquali

² Para mayores elementos véase: Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Cit.: Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*. México, Siglo XXI, 1987; Freire, Paulo. *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 1988; Freire, Paulo. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1986. Recomendamos también: Escobar, Miguel. *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México, FFyL-UNAM, 1990.

en Venezuela, así como los de Eliseo Verón y los investigadores del Instituto Torcuato di Tella en Argentina.³

Los importantes cambios sociales, económicos, políticos y culturales acontecidos en América Latina durante esta década (revolución cubana, golpes de Estado en diversos países del Cono Sur, movimientos estudiantiles, etcétera), alentaron un discurso crítico y cuestionador de dos importantes instituciones: la escuela y los medios de comunicación masiva. En términos generales, se sostenía que estas instituciones tienen como finalidad la adaptación pasiva y acritica del individuo al orden social establecido. En este contexto, comienzan a perfilarse los dos "campos de conocimiento" que serán característicos de la sociología de la educación y la ciencia de la comunicación en América Latina: la "pedagogía crítica" en vinculación con las enseñanzas de Freire en materia educativa, y la "comunicación alternativa", por lo que toca al estudio del proceso comunicativo.

Cabe señalar que ambas propuestas nacen y se desarrollan estrechamente relacionadas, pues de origen se consideraba que una nueva práctica educativa, demandaba una nueva práctica comunicativa y viceversa. En este sentido, las reflexiones que aquí podamos desarrollar en relación con la comunicación alternativa, nos llevará necesariamente al problema educativo.

³ Véase: Pasquali, Antonio. Comunicación y cultura de masas. Caracas, Monte Avila, 1976; Verón, Eliseo (comp.) Lenguaje y comunicación social. Buenos Aires, Nueva Visión, 1969.

En términos generales, la comunicación alternativa surge con los objetivos de contextualizar el proceso comunicativo en una organización social determinada, y de revalorar el papel del "receptor-educando" en los procesos comunicativos, concibiéndolo ahora ya no sólo como un ser pasivo que exclusivamente asimila la información que recibe y actúa en consecuencia, sino como un sujeto activo, crítico y transformador potencial tanto del mismo proceso como de su entorno.

A partir de los setentas, las experiencias comunicativo-educativas que se adscribían a este principio, comenzaron a multiplicarse en diversos países latinoamericanos. El interés central, sin embargo, se dió en el terreno de la educación popular (no-formal), buscando rescatar, con base en un discurso marcadamente nacionalista, las formas "auténticas" de comunicación del pueblo. En terminos de resultados concretos, algunas de estas experiencias fueron afortunadas y bien recibidas.⁴ Sin embargo, la tendencia dominante fue privilegiar "todas las expresiones de la cultura popular", con lo cual se enfatizaba mayormente el producto cultural (textiles, artesanías.

⁴ Mayor información sobre algunas de estas experiencias puede encontrarse en: Simpson, M., Aguirre, J.M., et.al. Comunicación alternativa y cambio social en América Latina. México, UNAM, 1981; Kaplún, Mario. Cassette-Foro. Un sistema de comunicación participativa. Montevideo, IPRU, 1985; Gumucio, Alfonso. Comunicación alternativa y educación en Bolivia. La Paz, CENDES, 1989; Krohling, Margarida (org.) Comunicação e educação: caminhos cruzados. São Paulo, AEC do Brasil/Loyola, 1986; Fox, E., Schmucler, H. et.al. Comunicación y democracia en América Latina. Lima, DESCU/CLACSO/PNUD/UNESCO, 1982.

cantos, danzas, pinturas, grabados, etcétera), descuidando el proceso de creación del conocimiento.⁵

Diversos han sido los autores que contribuyeron a estas experiencias y que han reflexionado en torno a ellas. Sin embargo, en el nivel teórico-propositivo, destacan los nombres de dos intelectuales como los que más han influido una concepción alternativa de la comunicación: el venezolano Antonio Pasquali y el argentino Daniel Prieto Castillo. A continuación, daremos cuenta de algunas de las categorías propuestas por Pasquali, para examinar después la recuperación y utilización que de ellas desarrolla Prieto Castillo.

En su libro *Comunicación y cultura de masas*, Pasquali señala que el punto de partida obligado para definir y diferenciar los conceptos de información y comunicación, centrales en toda teoría comunicacional, es el que se refiere al tipo de interrelación que se establece entre los sujetos (polos) involucrados en uno u otro procesos, pues cada uno de ellos implica una forma de relación específica. A este criterio de diferenciación, Pasquali lo denomina "coeficiente de comunicabilidad de los polos en presencia". Citemos in extensus a Pasquali: "Por coeficiente de comunicabilidad entendemos la carga potencial transmisor-receptor (T-R) presente en cada polo del campo relacional (...). En este

⁵ La distinción es elaborada por: Prieto Castillo, Daniel. *La fiesta del lenguaje*. México, UAM-Xochimilco, 1986, p. 77.

nivel interrelacional, comunicación definirá el intercambio de mensajes con posibilidad de retorno no-mecánico entre polos dotados del máximo coeficiente de comunicabilidad (R-T), e información, el envío de mensajes sin posibilidad de retorno no-mecánico entre un polo T y un polo R periférico y puramente aferente."⁶

En relación con tales definiciones, podemos ubicar la intervención inicial de Prieto Castillo. Para este segundo autor, en la comunicación ambos polos comparten un mismo proceso, lo que significa que la relación dinámica entre uno y otro se actualiza, se hace real, por el hecho de que todo emisor se va convirtiendo en receptor y así sucesivamente. En ese orden de ideas, Prieto Castillo considera que la forma más perfecta de comunicación, lo que constituiría en términos ideales su propio sentido, es el diálogo. Por extensión, la comunicación puede ser definida primariamente como una relación dialogal: "En términos estrictos, la comunicación comprende la relación interpersonal (cara a cara) e intergrupál (denominamos a esta última, comunicación intermedia). Es en ambas donde se da la mayor posibilidad de retorno, el cual es equivalente al mayor coeficiente de comunicabilidad".⁷

⁶ Pasquali, Antonio. Op. Cit., pp. 46-47.

⁷ Prieto Castillo, Daniel. Discurso autoritario y comunicación alternativa. México, Premiá. 1984, pp. 30-31.

Para Prieto Castillo, la comunicación alcanza su máximo nivel de concreción en el horizonte de la vida cotidiana de los individuos. Su materialización específica, aunque no existe un único proceso de comunicación válido para todas las situaciones, requiere de la presencia (actual o pasada) de los siguientes elementos: emisor, código, medios y recursos, referente, marco de referencia, mensaje, perceptor y formación social. De la forma en que se establece la relación entre estos elementos, o sea, de la manera en que se desarrollan los procesos y en función del número de personas involucradas, Prieto Castillo sugiere dos clasificaciones iniciales de los procesos comunicativos: por el tipo de relación entre los participantes y por la intencionalidad del emisor.

En función del primero de los criterios, el de la relación entre los polos esenciales del proceso, Prieto Castillo distingue tres tipos de comunicación: la interpersonal, la intermedia y la colectiva.¹⁴ La comunicación interpersonal es aquella en la que los participantes se relacionan cara a cara, a través de un diálogo en el que tienen la posibilidad de convertirse alternativamente en emisores y perceptores. En este tipo de comunicación, el intercambio de mensajes se ve enriquecido por gestos, miradas, entonación de la voz, silencios, etcétera. Generalmente tiene un alto coeficiente de comunicabilidad. La

¹⁴ Véase: Prieto Castillo, Daniel. Discurso autoritario... Cit., pp. 30-35.

comunicación intermedia, por su parte, caracteriza la relación que se da en el seno de grupos cuyos miembros comparten un cierto objetivo. En este tipo de comunicación, los participantes pueden entrar en una relación interpersonal cuando lo consideren oportuno. Para que se de esta comunicación son necesarias la proximidad espacial, la similitud de tareas e intereses y la circulación de mensajes de interés para la mayoría de los miembros del grupo. El ámbito de circulación de los mensajes es aquí más o menos limitado a la esfera de acción de los grupos. Por lo general, tales mensajes se transmiten a través de medios o publicaciones elaboradas para tal fin. Como ejemplo de este tipo de comunicación está la que se da en comunidades pequeñas o en organismos tales como escuelas, sindicatos, asociaciones, etcétera. Finalmente, la comunicación colectiva es aquella que corresponde a la transmisión de mensajes a través de los medios proyectados a la colectividad. Sobre el particular, Prieto Castillo señala que la emisión unidireccional de mensajes impide, por las concretas condiciones técnicas, la respuesta del receptor al emisor, y cuando ésta llega a presentarse, no tiene ningún significado desde el punto de vista cuantitativo, pues la voz de unas cuantas personas no es representativa de las miles que están expuestas a estos mensajes. En esa medida, se establece una "relación" desproporcionada y de nulo coeficiente de comunicabilidad.

En relación con el segundo de los criterios señalados, el de la intencionalidad del emisor, Prieto Castillo distingue tres tipos: la intencionalidad mercantil, la propagandística y la educativa." Por lo que respecta a la intencionalidad mercantil, la más difundida de todas, es aquella donde el perceptor es considerado siempre como un "comprador", por lo que su función es persuadirlo al consumo de mercancías sin cuestionar su carácter esencial o superfluo. Por extensión, este tipo de intencionalidad busca la promoción de mercancías y alcanza a todas las capas de la población. La intencionalidad propagandística, por su parte, estrechamente ligada a la primera, es aquella que busca persuadir al perceptor en torno a las bondades de un determinado "estilo de vida" para su aceptación como propio; es decir, busca la promoción de ideas. Cabe señalar, que las dos intencionalidades referidas, lamentablemente, ocupan casi por completo la comunicación social que circula a nivel colectivo en nuestras sociedades. Finalmente, la intencionalidad educativa es aquella que se da en un proceso de comunicación en que el emisor y perceptor se intercambian y transforman dinámicamente, compartiendo mensajes y experiencias, de acuerdo a un fin común. Este proceso se constituye horizontalmente y en una práctica concreta. No busca la persuasión sino el mútuo convencimiento. En nuestra opinión, abriendo aquí un paréntesis, este particular entendimiento de la intencionalidad educativa, nos permite replantear las relaciones que se dan en el aula, al tiempo que

* Ibid., p. 22-24 y 32-36.

nos permite concebir el acto educativo como un acto de crecimiento compartido. Cuestiones ambas de gran importancia en relación con nuestros objetivos.

Una vez referidas las dos clasificaciones propuestas por Prieto Castillo para el estudio de la comunicación, revisemos ahora las definiciones aportadas con respecto a los ocho componentes, previamente aludidos, propios de todo proceso comunicativo.¹⁰

1) El emisor es todo individuo, organismo o institución que, a partir de una determinada intencionalidad y de la evaluación que hace tanto de sí mismo, como de sus destinatarios (perceptores), elabora un mensaje. En este contexto, mientras que la intencionalidad alude al motivo por el cual el emisor actúa como lo hace, a las causas por las cuales ha producido determinado mensaje, al objetivo que persigue, la evaluación tiene que ver con la forma cómo se percibe a sí mismo y a su(s) interlocutor(es): como superiores, como iguales o como inferiores.¹¹

¹⁰ Véase: Prieto Castillo, Daniel. Discurso autoritario... Cit., pp. 19-54; Prieto Castillo, Daniel. Elementos para el análisis de mensajes. México, ILCE, 1982, pp. 17-22; Prieto Castillo, Daniel. Comunicación y percepción en las migraciones. Barcelona, Serpal/UBESIC, 1989, pp. 11-20.

¹¹ "Un emisor puede elaborar su mensaje para persuadir, pedir, intimar, agradecer, exhibirse, explicar, indicar, valorar, ocultar, manipular, etc. La intencionalidad existe siempre y el emisor puede manifestar una cuando en realidad persigue otra". Prieto Castillo, D. Comunicación y percepción... Cit., p. 13.

2) El código alude a las reglas esenciales de una determinada conducta o de un determinado mensaje. Reglas esenciales significa lo fundamental de una conducta o de un mensaje, y no la conducta o el mensaje en sí mismo. Estos no pueden elaborarse de una manera arbitraria, sino que responden a reglas sociales preestablecidas. Tales reglas deben ser comunes a los participantes del proceso. Asimismo, un código impone a su usuario una serie de obligaciones de lectura, y si no se dispone de las claves para descifrar el mensaje, éste carece de sentido.

3) El mensaje es todo aquello que captan nuestros sentidos, es el contenido fundamental de algo, y su organización responde a un código y a una intención. El mensaje expresa la intención del emisor, y sobre él se ejerce, en primera instancia, la lectura del perceptor, su interpretación. No existen lecturas uniformes de un mismo mensaje, ya que todo depende del punto de referencia que se utiliza. Hay dos tipos de mensajes: el dirigista o autoritario y el orientador.

4) El referente constituye el tema del mensaje, aquello a lo que éste alude (de lo que se habla). Generalmente se piensa que el mensaje es una versión textual, fiel y objetiva del referente en cuestión. Sin embargo, todo mensaje es una versión y como tal puede ser equivocada o hasta distorsionada (conscientemente o no) de aquello a lo que está aludiendo. En ese sentido, existen

diversos "grados de referencialidad" de un mensaje.¹²

5) Los medios y recursos constituyen los elementos que sirven para difundir, poner en circulación, los mensajes. Mientras que los recursos pueden ser tanto humanos como materiales, los medios son instrumentos.

6) El marco de referencia constituye el contexto inmediato que permite la interpretación de un mensaje. Existen numerosos marcos de referencia que inciden tanto en la elaboración como en la interpretación de los mensajes. Es el "medio ambiente social" en que se produce y decodifica el mensaje.

7) El perceptor es aquel individuo, grupo o institución que interpreta un determinado mensaje desde su respectivo marco de referencia y con conocimiento del código utilizado. El ser humano no recibe pasivamente los mensajes sino que los percibe activamente, interpreta los mensajes en función del desarrollo de su percepción (logrado por la educación que ha recibido) y por el marco de referencia en que se desenvuelve.

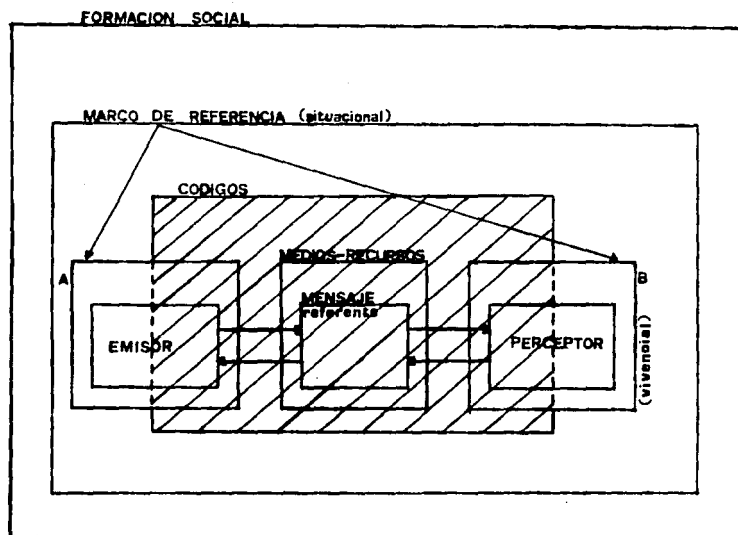
¹² "Un mensaje con alta referencialidad es aquél que traduce fielmente al referente, y que lo presenta en sus relaciones esenciales. La baja referencialidad tiene lugar cuando el mensaje, aun ofreciendo detalles del referente, no permite que el perceptor llegue a comprender el tema que está frente a él." Prieto Castillo, Daniel. Comunicación y percepción...Cit., p. 17

B) El concepto de formación social es el que permite situar un proceso de comunicación en las condiciones económicas, políticas y sociales fundamentales que lo rigen, o sea, determinar cuáles de esas condiciones influyen en un proceso determinado. La especificidad particular de cada formación social incidirá en los procesos de comunicación que en ella se produzcan.

Nos hemos extendido en estos puntos, pues consideramos con Prieto Castillo que no es posible comprender un proceso de comunicación si no se toman en cuenta todos y cada uno de los componentes que aquí hemos señalado, tanto en sí mismos como en sus relaciones. Más adelante tendremos ocasión de referirnos a la específica utilización que un marco teórico como éste permite en la conceptualización de la comunicación educativa. De entrada, podemos señalar que la propuesta de Prieto Castillo resulta compatible, en términos generales, con nuestros objetivos.

Proponemos a continuación una representación gráfica de los planteamientos de Prieto Castillo, misma que servirá de punto de partida para nuestra ulterior tentativa definicional de la comunicación educativa.

Esquema 6. REPRESENTACION DE UN PROCESO COMUNICATIVO DIALOGICO



De acuerdo con este esquema, se presupone que tanto el emisor como el perceptor valoran y respetan la palabra del otro. La comunicación se presenta a partir de los marcos de referencia particulares o vivenciales de cada uno de los polos: utilizan los medios y recursos a su alcance, y para que la comprensión del mensaje sea lo más amplia posible, "adecúan" recíprocamente los códigos empleados. Finalmente, la relación que logra establecerse entre ambos "polos del proceso" se verá de alguna manera condicionada por el marco de referencia situacional a la vez que por la formación social o contexto global en que se desarrolla el proceso.

Deliberadamente hemos sombreado una parte del esquema, la zona de los códigos. Ello se debe a que consideramos que el problema de los símbolos y los códigos ocupa un papel fundamental para entender los procesos de comunicación, no suficientemente desarrollado por Prieto Castillo. Por nuestra parte, sólo podemos sugerir aquí una posible vía de acceso a esta cuestión, así como remitir a una literatura teórica alternativa. En el marco del esquema, hablamos de "adecuación" de los códigos para hacer comprensibles los mensajes. En ese sentido, ponemos a discusión la siguiente idea: a medida que la zona de los códigos compartidos por ambos polos del proceso aumenta, también se incrementan las posibilidades del diálogo en la comunicación, y viceversa. En otras palabras, cuando la presencia de los códigos en los respectivos marcos de referencia vivenciales del emisor y del perceptor permanece equilibrada, son mayores las garantías para que la comunicación no se resuelva en una mera transmisión de información o en un ejercicio de poder por parte de uno de los sujetos involucrados. En este orden de ideas, la zona de los códigos en el esquema es la única que no tiene límites fijos o claramente establecidos: puede crecer o disminuir, al tiempo que puede cargarse sobre uno de los extremos. Situación esta última que representaría la no-comunicación¹³.

¹³ Para profundizar en estos temas puede consultarse: Bernstein, B. Clases, códigos y control. Madrid, Ediciones Akal, 1988.

Intentando un resumen de la así llamada comunicación alternativa, deseamos resaltar su interés en replantear el problema de la construcción y estudio de la comunicación más allá del entendimiento unidireccional y vertical promovido por el funcionalismo comunicacional. Consideramos que la comunicación alternativa ofrece una concepción que en buena medida revierte la actitud pasiva del receptor-educando hacia formas activas, individuales o grupales, que enriquecen su experiencia. Asimismo, supone la posibilidad real del diálogo como forma superior de la comunicación. En ausencia de éste, lo que presenciarnos es una mera transmisión de mensajes o, como también ha sido llamado, un proceso de información. Mucho debe transitarse aún para que una concepción como esta gane terreno en espacios como la escuela, tradicionalmente jerárquica y autoritaria y dominada por una concepción educativo-comunicacional reproductora y transmisora de saberes acabados. Con todo, resulta estimulante contar con propuestas alternativas serias y bien fundamentadas con posibilidades de ser operacionalizadas en nuestros ámbitos de incidencia¹⁴.

¹⁴ Para Prieto Castillo, un buen principio sería proponer una nueva práctica y uso del lenguaje, recuperando la vitalidad propia de éste (ta) y como lo hacen los medios masivos de comunicación), y no acartonándolo y encasillándolo como ha sido hasta ahora. Véase: Prieto Castillo, Daniel. La fiesta del... Cit., cap. 2.

En suma, con las consideraciones realizadas de nuestra parte, encontramos en la comunicación alternativa los basamentos teóricos indispensables para transitar hacia una concepción dialógica de la comunicación educativa. La propuesta que avanzaremos en esta dirección en el próximo apartado, recupera entonces el modelo de comunicación recientemente examinado. Tenemos así el segundo elemento conceptual en el que anclaremos nuestra propuesta sobre la comunicación educativa. Al concepto de resistencia que derivamos en la primera parte, debemos sumar ahora el de diálogo.

tercera parte

HACIA UNA CONCEPCION DIALOGICA DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

VII

LA COMUNICACION SIN SUJETOS: TECNOLOGIA EDUCATIVA

La comunicación educativa constituye en la actualidad un referente señaladamente perfilado en sus contenidos. Para bien o para mal, cuando se alude al término se piensa inmediatamente en la así llamada "tecnología educativa"; es decir, en aquella concepción eficientista de la educación que finca buena parte del éxito de la "comunicación" en los medios técnicos empleados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como hemos señalado insistentemente, nuestra aproximación a la comunicación educativa parte de la necesidad de refundar los presupuestos mismos tanto de la educación como de la comunicación, en oposición a toda visión unidireccional o eficientista que, tal es el caso de la tecnología educativa, suprime toda posibilidad al diálogo, la resistencia o la criticidad en el aula. Como quiera que sea, caminar hacia tal

propuesta alternativa sólo puede ser producto del propio diálogo constructivo y abierto con las posiciones instrumentalistas. En esta tercera y última parte de nuestra investigación, intentaremos examinar los presupuestos funcionalistas de la tecnología educativa, como paso preliminar para orientarnos hacia una concepción dialógica de la comunicación educativa.

* * *

Nacida y desarrollada inicialmente en los Estados Unidos, la tecnología educativa ha terminado por consolidarse como una de las corrientes educativas de mayor impacto e influencia a nivel mundial. Sus antecedentes teóricos más remotos deben buscarse en los primeros estudios experimentales de la conducta desarrollados por Wilhelm Wundt en la Alemania de finales del siglo pasado, así como en los postulados de la "Escuela de la administración científica del trabajo" liderada por F.W. Taylor a principios de nuestro siglo. Más allá de estos primeros antecedentes, es ampliamente reconocido que correspondió a Burrus F. Skinner, en la década de los cincuenta, articular por primera vez los conceptos de tecnología y educación en el marco de su conocida propuesta conductista. Desde entonces, la tecnología educativa definió con alguna precisión sus elementos constitutivos y se

autoerigió como la alternativa "científica" al estudio de la educación¹.

Desde sus orígenes la tecnología educativa ha sido objeto de muchas y muy variadas definiciones². Pese a ello, los distintos puntos de vista coinciden en subrayar en que la tecnología educativa persigue la eficiencia del proceso educativo por medio del diseño, implementación y evaluación del aprendizaje.

El desarrollo de la tecnología educativa muestra con claridad tres grandes etapas:

¹ La obra más representativa de Burrus F. Skinner correspondiente a esta época es: *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor, 1972. Mayores elementos sobre la influencia de la psicología conductista en la tecnología educativa pueden encontrarse en: Not. Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México, FCE, 1987, cap. 1.

² Así por ejemplo, para Robert Gagne constituye "...el desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas y acompañantes de conocimientos prácticos para diseñar, medir y manejar colegios como sistemas educacionales." (Citado por Chadwick, Clifton. *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires, Paidós, 1975, p. 12). Para Clifton Chadwick, por su parte, constituye "...el enfoque sistemático y la aplicación de un conjunto de conocimientos científicos al ordenamiento del ámbito específico conocido con el nombre de educación y, especialmente, la denominada educación formal." (Ibid., p. 21). Para Elsa Contreras e Isabel Ogalde la tecnología educativa es "...la aplicación sistemática de conocimientos científicos a la solución de problemas de la educación." (*Principios de Tecnología Educativa*. México, EDICOL, 1980, p. 8). Finalmente, la Agencia Interamericana de Desarrollo (AID) considera que "...es una forma sistemática de planificar, complementar y evaluar el proceso total del aprendizaje y la comunicación humanas, empleando una combinación de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más efectiva." (Citado por Contreras, E. y Ogalde, I. Cit., p. 9).

a) De técnica instrumental. Fase en la que se muestra centralmente preocupada por el diseño y metodología de los medios de enseñanza. El interés implícito era mejorar la instrucción mediante la búsqueda del método correcto.

b) De sistematización de la enseñanza. Fase en la que se enfatiza la problemática de los objetivos, la evaluación de la enseñanza y la planeación educativa.

c) Sistémica. Fase empeñada en la elaboración de modelos de enseñanza interesados en alcanzar modos más eficaces y eficientes para lograr los objetivos educacionales propuestos. Se preparan sistemas para todo, desde el curriculum y el desarrollo de medios hasta los objetivos³.

Los ejes teóricos que en la actualidad integran el enfoque de la tecnología educativa son tres: 1) la psicología del aprendizaje de corte conductista y algunos elementos cognoscitivistas; 2) el enfoque de sistemas extraído de la ingeniería y la administración industrial y; 3) la teoría de la comunicación formada por el desarrollo tecnológico de los nuevos

³ Rodríguez, E. y Zapata, O. "La docencia de acuerdo a los supuestos de la tecnología educativa" en Alba, Alicia de; Díaz, Angel, et.al. Tecnología educativa. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985, pp. 14-17. Véase también: Kuri, A. y Follari, R. "Para una crítica de la tecnología educativa" en Alba, Alicia De; Díaz, Angel; et.al. Op. Cit., p. 51.

mass-media⁴.

Existe consenso entre los tecnólogos educativos en señalar que uno de sus propósitos fundamentales es reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula a partir de incorporar elementos de la teoría de sistemas al estudio e implementación de prácticas educativas⁵, así como de aplicar un conjunto de conocimientos científicos al ordenamiento de la educación formal. Para los tecnólogos educativos, muchas de las prácticas educativas de la escuela tradicional, basadas en el subjetivismo y en el control total del maestro sobre el proceso educativo, eran ya obsoletas, por lo que se imponía una nueva concepción de los sistemas educacionales o escolares.

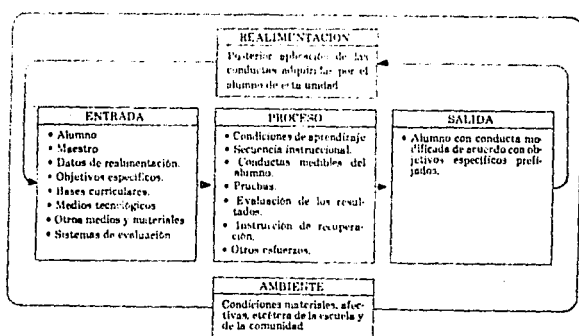
En la nueva terminología, por sistema escolar se entiende aquel sistema social integrado por la escuela y por las diversas partes que la conforman (o subsistemas). En tanto sistema social, lo educacional se encuentra inserto en un suprasistema que obliga a distinguir claramente los niveles de interacción y concurrencia. De acuerdo con Clifton Chadwick, por ejemplo, para

⁴ Rodríguez, E. y Zapata, O. Cit., p. 18.

⁵ En palabras de Elsa Contreras e Isabel Ogalde, la tecnología educativa se proponía: "manejar colegios como sistemas educacionales." Es decir, siguiendo el principio organicista del enfoque sistémico (el todo es mayor que la suma de las partes), se plantea abordar el estudio de problemas educacionales como si fuera un todo con sus partes interrelacionadas e interdependientes en acción. Contreras, E. y Ogalde, I. Principios de... Cit., p. 31.

analizar un ámbito educacional como sistema deben distinguirse seis componentes básicos: estructura, procesos, entradas, productos o egresos, ambiente y realimentación. Cabe señalar que este autor consideraba fundamental analizar la educación en función del cambio en los comportamientos del alumno⁴. La representación gráfica de la propuesta de Chadwick puede observarse en el esquema 7.

Esquema 7: MICROSISTEMA EDUCACIONAL SEGUN CHADWICK*

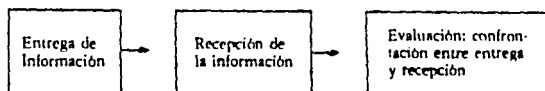


*Chadwick, Clifton. Op. Cit., p. 29

⁴ Chadwick, Clifton. Op. Cit., p. 29.

En pocas disciplinas el enfoque sistémico tuvo un impacto similar al alcanzado en la educación. Los tecnólogos educativos encontraron en este framework una alternativa rigurosa para contrastar las concepciones educativas tradicionales y, en su perspectiva, para rendir científica y objetiva toda reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esa medida, los forjadores de esta aproximación consideraban a la educación tradicional como un modelo caduco en el cual el monopolio de la información recae en el docente (transmisor oral de contenidos) y donde los alumnos asumen el rol de receptores pasivos de la información y el de, en el mejor de los casos, repetidores acriticos de los contenidos. La secuencia de este modelo tradicional es: 1) el maestro entrega la información, 2) el alumno la recibe y, 3) éste la devuelve para demostrar que es capaz de repetirla (véase el esquema 8).

Esquema 8: MODELO TRADICIONAL DE INSTRUCCION*



*Contreras, E. y Ogalde I. Op. Cit., p. 47

En la replica a tales esquemas tradicionales, los tecnólogos educativos consideraban que: no tomaban en cuenta objetivos de aprendizaje más allá de la mera "adquisición de información": se dejaba de lado casi siempre el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes; se descuidaban absolutamente las diferencias individuales en términos de tiempos para el aprendizaje o intereses⁷.

Antes de individualizar los elementos de la propuesta que surge de tales cuestionamientos, conviene tener presente que entre los factores que posibilitaron el desarrollo de un modelo tecnológico de instrucción está el acelerado progreso científico y tecnológico en materia de medios de comunicación a partir de la segunda posguerra. Con justa razón, los tecnólogos educativos vieron en tales progresos un gran potencial que aprovechado racionalmente podría enriquecer enormemente los procesos de enseñanza-aprendizaje⁸.

En oposición al modelo tradicional de instrucción, los tecnólogos educativos propusieron un modelo tecnológico alternativo. En dicho modelo, el maestro pasa a desempeñar las funciones de administrador, organizador y coordinador de un ambiente diseñado (por técnicos expertos) para facilitar el aprendizaje del alumno, dejando de ser el protagonista central de

⁷ Véase: Contreras, E. y Dgalde, I. Op. Cit., pp. 47-48.

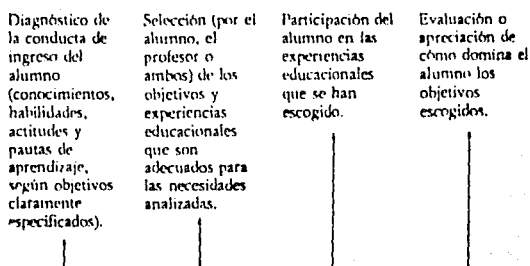
⁸ Véase: Chadwick, Clifton. Op. Cit., pp. 53-54.

la situación de instrucción y la fuente única de información. El alumno, por su parte, deja de ser un simple receptor pasivo de información y pasa a ser el elemento dinámico que interactúa con una variedad de medios materiales y experiencias, para lograr objetivos de aprendizaje generales y específicos¹⁰. Un ejemplo característico de la aplicación de este modelo lo constituyó la así llamada "instrucción programada", que pretendía un cambio radical en el modelo clásico reemplazando la figura del profesor como pieza clave del proceso educativo por la del experto en diseño de programas¹¹. Un segundo ejemplo y quizá el más reconocido de entre los muchos modelos que se desarrollaron con esta orientación es el sugerido por Clifton Chadwick y que reproducimos en el siguiente esquema:

¹⁰ Ibid., pp. 54-57. Véase también: Espeleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento" en Cuadernos de formación docente. México, ENEP Acatlán, UNAM, núm. 13, 1977.

¹¹ Se puede definir la enseñanza programada como una forma de instrucción en la que cierto modo de estructuración de la materia por enseñar provoca en el alumno una actividad apropiada para que la asimile. La división de dicha materia se hace en unidades ordenadas, de tal manera que cada unidad no sea absorbida después de la adquisición de aquéllas en las que se apoya el programa constituido. La actividad del alumno consiste en una serie de actos parciales que son en general respuestas a preguntas propias de cada unidad. Una "máquina" regula a la vez el control de cada respuesta proporcionada sucesivamente y el desarrollo del programa, es decir, la actividad del alumno. Not. Louis. Las pedagogías del... Cit., pp. 65-66.

Esquema 9: MODELO DE CHADWICK*



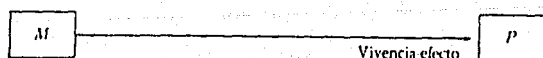
*Chadwick, C. Op. Cit., 31

Es en el marco de esta propuesta que surge la llamada comunicación educativa. Los tecnólogos educativos consideraron desde un principio que el proceso de enseñanza-aprendizaje es en sí mismo un proceso de comunicación, en el cual están presentes todas las variables del diagrama de Harold Laswell que examinamos en su oportunidad (quién dice, qué dice, a quién, por qué y con qué efectos). Es decir, para la tecnología educativa, el estudio del proceso de la comunicación en el aula se resuelve con la traspolación del modelo comunicacional funcionalista a la situación escolar, siguiendo el clásico esquema de producción y transmisión vertical y unidireccional de los mensajes.

Dicho en otras palabras, la comunicación educativa nace con específicas connotaciones y significados en conexión con las inclinaciones teóricas de la concepción tecnológica que

examinados. En ese sentido, la comunicación educativa se entiende como aquel proceso comunicativo en el aula donde el protagonista principal es el emisor o "fuente de información", pues desde esta posición se ejecuta el plan comunicacional, previamente diseñado por los expertos, a través de la dosificación de información que deben recibir los alumnos (o "polo terminal" del proceso) de acuerdo con los objetivos propuestos, y cuya eficacia se verifica con la constatación de cambios en la conducta, única posibilidad de retroalimentación en el proceso. Por otra parte, se concibe a la comunicación como un sistema concurrente con el proceso instruccional pues en ambos procesos el mensaje o información de contenidos emana de una fuente, es transmitido por un emisor que a su vez selecciona los medios y canales adecuados para producir una respuesta (aprendizaje) en los receptores (alumnos). Como ejemplo de tales posiciones, consúltense los siguientes esquemas donde el perceptor (P) recibe con el mensaje (M) una vivencia y, con ella, un efecto.

Esquema 10: RELACION SIMPLE MENSAJE-PERCEPTOR*



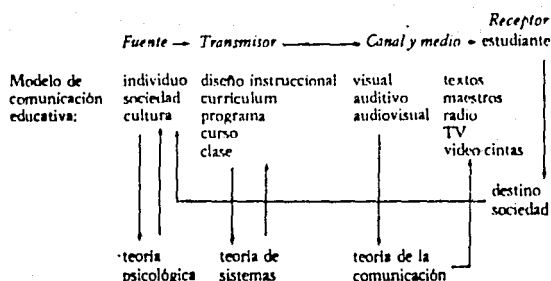
Esquema 11: RECEPCION DE UN MENSAJE POR UN SOLO MEDIO*



*Contreras, E. y Ogalde, I. Op. Cit., p. 39

De ninguna manera debe pensarse que los modelos de comunicación educativa son tan simples como los anteriores. En realidad, la producción en este campo amén de abundante ha generado complejos sistemas de interpretación. Lo que nos interesa subrayar en todo caso es el sustento común de tales aproximaciones. En nuestra opinión, al adscribirse a una particular concepción de la comunicación, la funcionalista, la tecnología educativa trasladada a su núcleo constitutivo las implicaciones autoritarias y unidireccionales en la producción y transmisión de la información. Pero antes de profundizar en estas implicaciones, proponemos se considere el siguiente modelo de comunicación educativa que ilustra las diversas teorías sustentadoras de la tecnología educativa, y a partir del cual avanzaremos un modelo alternativo con dos nuevos elementos: diálogo y resistencia.

Esquema 12: UN MODELO DE COMUNICACION EDUCATIVA*



*Contreras, E. y Ogalde, I. Op. Cit., p. 45

Por lo dicho hasta aquí, queda claro que la tecnología educativa se genera en el marco de aquella racionalidad instrumental que aprendimos a llamar con Giroux "tecnocrática". La comunicación educativa así surgida se caracteriza entonces por su excesivo énfasis en la técnica: es decir, en los medios para la transmisión del conocimiento. Las implicaciones de ello son también bastante evidentes: se desdibuja la importancia del sujeto y de sus capacidades simbólicas de conocimiento, de aprehensión de los saberes y, sobre todo, cancela la posibilidad de interrelación constante entre educando y educador. Fincada en una sólida idea de "progreso", aquella que hace depender todo desarrollo humano en la ciencia y la técnica, las asociaciones de la comunicación educativa con el efficientismo propio de las sociedades industriales avanzadas, son inevitables. Lo mismo

puede decirse de aspectos tales como el individualismo, el control social y el consumismo. En este orden de ideas, para los tecnólogos educativos la escuela no puede más que insertarse funcionalmente en la estructura social existente, al tiempo que los educandos se formarán en los principios emanados de las ciencias formales. Quizá uno de las principales implicaciones de tal manera de entender el ámbito escolar sea la descontextualización del fenómeno educativo. En efecto, el aula escolar se convierte en un laboratorio controlado y con pocas posibilidades de modificar los roles rígidos de sus integrantes: profesor-emisor como sujeto y alumno-receptor como objeto de la comunicación educativa.

Con la aparición de la tecnología educativa, la eficacia escolar comenzó a asociarse con el dominio de la técnica. No resulta una exageración afirmar que en la actualidad la mayoría de los educadores finca el éxito de su quehacer en los medios técnicos a su alcance y que en ausencia de tales recursos difícilmente podría cumplir sus objetivos. Ciertamente, negar la importancia y utilidad de los medios técnicos en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje sería no sólo ridículo, sino inconsecuente con nuestro tiempo. Los problemas de una concepción instrumentalista comienzan cuando se enfatiza la importancia de tales recursos y se hace depender de ellos la eficacia de la comunicación educativa. Creemos que tal entendimiento instrumentalista es peligroso en la medida en que

no ofrece opciones, ni al error, ni a la contingencia, ni al cuestionamiento.

En síntesis, dado su sustento funcionalista e instrumentalista, la comunicación educativa así concebida contribuye a reproducir formas de relación jerárquicas y autoritarias, funcional y estructuralmente justificadas y explicadas. Tenemos pues de frente uno de los sustentos claves de la racionalidad técnico-instrumental propia de nuestras sociedades occidentales. En esa medida, la crítica a la comunicación educativa en su connotación dominante nos llevará irremediablemente a la búsqueda de una racionalidad alternativa en cuyo seno aún propositivo puedan fundarse nuevas prácticas humanas y nuevas formas de interrelación y comunicación. Este será precisamente el trasfondo complejo en el que articularemos nuestras reflexiones finales.

Antes de pasar a ello, permitásenos un último comentario relativo a los límites y obstáculos que la tecnología educativa encuentra en sociedades en desarrollo, en contraste con las altamente desarrolladas.

Surgida en las sociedades más avanzadas, los principios en los que se sustenta la tecnología educativa pueden resultar contradictorios e incluso peligrosos en sociedades atrasadas, si se asumen sin mayor contextualización. En efecto, la

implementación de tecnologías educativas diseñadas fundamentalmente para apoyar procesos formales de enseñanza-aprendizaje en niveles comunicacionales intermedios, no siempre ha respondido a las necesidades reales de sociedades en desarrollo como la nuestra. Los bajos índices educativos, así como las exigencias de educar para mejorar los niveles de bienestar de la población en general, han puesto en evidencia tanto los límites de la tecnología educativa como las necesidades de atender, con una gran carencia de recursos, ámbitos no sólo formales de la educación, sino también aquellos no formales e informales. En esta perspectiva de transformación social, la tecnología educativa queda en entredicho no tanto porque se descalifiquen apriorísticamente sus posibilidades, sino por su sustento teórico-ideológico no siempre compatible con sociedades atravesadas por serias dificultades económicas y sociales. Es precisamente en estas sociedades, donde puede justificarse con mayor energía la necesidad de una comunicación educativa sensible a las contradicciones sociales. Si en los países en desarrollo la tecnocracia ha producido sociedades individualistas, despersonalizadas y eficientistas, en los países subdesarrollados ha intensificado las contradicciones y reproducido las condiciones de subordinación.

VIII

DIALOGO Y RESISTENCIA. ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA

Hemos llegado a la parte final de nuestro recorrido. Nos corresponde en este último capítulo sistematizar nuestra aproximación a la comunicación educativa, cuyos principales elementos constitutivos han sido desprendidos de la confrontación y el diálogo con las concepciones más influyentes en los campos de la educación y la comunicación. Como interlocutor reconocible de esta última tentativa tenemos a la concepción dominante de la comunicación educativa, forjada en el seno de la así llamada tecnología educativa. Nuestro esfuerzo sistematizador parte pues del cuestionamiento al entendimiento convencional de la comunicación educativa como transmisión de información por medios tecnológicos para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para llevar adelante nuestra búsqueda en una dirección alternativa a la racionalidad tecnocrática que está a la base de tales consideraciones, proponemos el siguiente

itinerario: a) evaluación de los límites y posibilidades de la comunicación educativa en sus múltiples connotaciones; b) individualización de los elementos constitutivos (y su interrelación) de una propuesta alternativa de comunicación educativa; c) caracterización y representación de un modelo dialógico de comunicación educativa.

a) Límites y posibilidades de la comunicación educativa

A lo largo de este trabajo, hemos asumido que la educación y la comunicación son dos procesos interrelacionados y que están presentes en todos los ámbitos de la vida del ser humano. En lo que sigue limitaremos nuestras reflexiones al ámbito específico del aula escolar, con el objetivo de concretizar nuestras consideraciones hasta ahora generales. Para ello partimos de los siguientes dos supuestos: a) es en el aula más que en cualquier otro ámbito donde se impone la necesidad de conceptualizar a la comunicación y a la educación como dos procesos inseparables e irrenunciables; b) para concebir a la comunicación educativa como síntesis de ambos procesos es necesario refundar sus connotaciones en dirección opuesta a sus sentidos tradicionales. En efecto, por una parte, la educación entendida como transmisión de conocimientos es contraria a la comunicación. Por la otra, un entendimiento de la comunicación que no admite la retroalimentación o el diálogo horizontal limita sensiblemente

las posibilidades de lo educativo, pues se convierte en un fin en sí mismo y no en un medio de producción colectiva de conocimientos.

Tomando como punto de referencia la concepción tradicional o dominante de comunicación educativa, se han generado en el campo de la pedagogía diversas propuestas alternativas que intentan superar la rigidez o unidireccionalidad de tal modelo. Debe constatarse, sin embargo, que el impacto efectivo de tales propuestas ha sido aislado y poco significativo. Las razones de ello pueden encontrarse tanto en la debilidad argumentativa de muchas de estas propuestas (y en esa medida no han generado un consenso relevante) como en las escasas posibilidades de incidencia en un sistema educativo cerrado en sus presupuestos articuladores (y en esa medida prácticamente invulnerable). Toda propuesta alternativa en este campo que se pretenda realista debe tomar en cuenta ambos tipos de limitaciones. El realismo deriva de la plena conciencia de las dificultades existentes para transformar las prácticas y concepciones dominantes en la institución escolar. Con todo, creemos que es plenamente factible transitar hacia la superación de la primera limitante; es decir, sensibilizar a los docentes en torno a una concepción alternativa no ambigua en su formulación y susceptible de suscitar consensos, como paso inicial y esencial en toda tentativa de superación a nivel institucional.

En esta lógica, quizá sea más objetivo hablar de adecuación institucional que de superación. En efecto, la institución escolar seguirá existiendo por mucho tiempo en tanto funcional a un estado de cosas. El problema es adecuarla en una dirección cada vez más sensible a la desmitificación (es decir, a la criticidad) y al diálogo (es decir, a la participación). La crisis actual de la racionalidad tecnocrática dominante obliga a pensar en nuevas formas de relación e interacción humana. La institución escolar se convierte en este contexto en un ámbito fundamental en la refundación de aquel proyecto articulador de las prácticas humanas que podemos esperar del futuro. La gravedad de los problemas contemporáneos exigen una participación comprometida con nuestra generación y nuestra especie. De no hacerlo, seguiremos siendo "funcionales" a (y en esa medida espectadores de) los intereses de la debacle planetaria. Criticidad y participación son precisamente los elementos constitutivos de una racionalidad práctica alternativa a la instrumental, y en su generación mucho puede contribuir aún la institución escolar.

Hablando de las posibilidades de la comunicación educativa fincada en tales presupuestos, la pregunta obligada nos remite al problema del autoritarismo en las prácticas educativas tradicionales.¹ ¿En qué términos puede plantearse un modelo de

¹ Por autoritarismo en la educación entendemos con Prieto Castillo aquella situación en la que "...el emisor pretende dar una única versión como si fuera absolutamente válida, es la

comunicación educativa libre de las tentaciones autoritarias propias de todo proceso desigual a nivel de los recursos (en este caso intelectivos) de sus participantes?

Para quien examina con atención los criterios pedagógicos de la tecnología educativa no resulta difícil explicarse por qué la modernización que sustentaba derivó en una radicalización del carácter vertical y autoritario de las prácticas educativas. Ciertamente, la tendencia hacia el control y el eficientismo propia de esta concepción no daba cabida alguna a la flexibilización de los roles maestro-alumno, ni al carácter acabado de los saberes transmitidos. En esa medida, consideramos que una replica a esta perspectiva debe partir de cuando menos los siguientes aspectos: a) su concepción de la educación como un ente que pese a ser considerado funcional en términos sistémicos no considera las relaciones complejas con la sociedad en su conjunto; b) su concepción instrumentalista de la comunicación educativa; c) su carácter deshumanizador de las relaciones en el aula y; d) su concepción de los alumnos sólo como receptores pasivos del mensaje educativo.

pretensión de que el perceptor tiene que aceptar y responder afirmativamente al mensaje recibido sin ninguna posibilidad de crítica, de ruptura o de participación. Por ello, el autoritarismo puede ejercerse tanto en los medios de difusión colectiva como en una situación cara a cara". Frito Castillo, Daniel. "La comunicación educativa como proceso alternativo" en COSNET. La comunicación educativa. México, Cosnet/El Caballito (serie comunicación), p. 60.

Hemos tenido ya ocasión de comentar tales aspectos en el capítulo anterior, por lo que a continuación sólo subrayaremos un punto esencial. Consideramos que una concepción alternativa de comunicación educativa debe concebir a la educación y a la comunicación como dos procesos indisolubles que se concretizan en el aula, ámbito específico que a su vez se encuentra atravesado por una serie de contingencias (económicas, políticas, sociales, culturales, institucionales) que favorecen u obstaculizan las relaciones que se dan tanto entre los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (maestro-alumnos), como entre ambos y el contexto institucional, confiriendo así un carácter la mayor de la veces conflictivo/contradictorio a la relación comunicativo-educativa en el aula. Podemos afirmar entonces que el proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más que una líneal, armónica y descontextualizada transmisión de conocimientos como han pretendido hacernos creer los tecnólogos educativos. Es precisamente por ello que consideramos necesario revalorar el tipo de relaciones que se dan en el aula, así como reformular la noción de comunicación educativa a la luz de dos categorías que a lo largo de nuestro trabajo hemos asumido como básicas: resistencia y diálogo.

b) Resistencia y diálogo como elementos constitutivos de la comunicación educativa

Al igual que la educación y la comunicación, concebimos a la resistencia y al diálogo como dos elementos indisolubles y mutuamente complementarios. Teniendo presente las definiciones de ambos conceptos aportadas con anterioridad, la resistencia entendida como criticidad (y pluralismo) constituye un presupuesto lógico de la dialogicidad (o participación). En efecto, toda práctica educativo-comunicativa sustentada en el monismo ideológico, en la mitificación y absolutización de los hechos es contraria al diálogo que por definición supone pluralidad de posiciones y relativización de los saberes. Inversamente, la participación crítica o interacción de los sujetos involucrados en un proceso educativo-comunicativo sólo puede argumentarse cuando los conceptos rígidos de funcionalidad o reproductividad de la institución escolar son sustituidos por las nociones de ruptura potencial, conflictividad o resistencia. Ciertamente, los supuestos de la armonía o de la reproductividad estructural no dejan espacio a la participación crítica: los roles son predeterminados al tiempo que la integración funcional o la reproducción ideológica no admite cuestionamiento o cancela de antemano sus posibilidades.

Una fundamentación alternativa de la comunicación educativa tarde o temprano deberá hacer las cuentas con tales nociones. En lo que sigue pretendemos indicar algunos items en tal sentido, como paso preliminar de nuestra aproximación al tema. En particular, centraremos nuestra atención en los límites y posibilidades de la dialogicidad en el aula. Nuestras referencias al problema de la resistencia, en tanto problema filosófico de base en el que cobra sentido la crítica a la racionalidad instrumental dominante, serán en esta parte tangenciales y asistemáticas².

Como señalamos en su oportunidad, consideramos importante el principio freiriano de concebir a la educación como comunicación, cuya mayor concreción se realiza en el diálogo. Con todo, más allá de intentos aislados y poco relevantes, la búsqueda de la dialogicidad en el aula no ha sido uno de los principios rectores de las prácticas educativas cotidianas. La institución escolar se encuentra fuertemente influenciada por enfoques tradicionales,

² Hemos desarrollado el tema en el capítulo IV con mayor amplitud.

como es el caso del "enfoque de productos"³. Como es sabido, una de las particularidades de este enfoque es que inhibe y limita la participación de los alumnos en el proceso educativo, aspecto que, por su parte, las pedagogías de corte activo han tratado de revertir enfatizando el proceso de interacción entre los sujetos. Muchas de estas tentativas han pretendido desarrollar modelos de comunicación dialógica donde se flexibilicen los roles del maestro y los alumnos o se reviertan los polos en presencia. Sin embargo, como señala Mercedes Charles en un trabajo reciente, si bien es importante el énfasis puesto en estos aspectos, no es suficiente para que logre superarse el nivel de mero intercambio de información, ya que "...la participación no sólo implica, como muchas veces se ha interpretado, intercambio de información o propiciar que el alumno hable; se logra cuando la acción pedagógica toma como base el diálogo"⁴. Parafraseando a Freire, el diálogo es "...una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado,

³ "El enfoque de productos centra el éxito en la respuesta acertada. Un niño ha aprendido cuando manifiesta lo que de él esperan tanto el maestro como el sistema escolar. Las respuestas, los productos, son tipificados, cuantificados, registrados, premiados o castigados. No importa si a las respuestas esperadas se llega a través de alegrías o angustias, de impulsos o inhibiciones, de solidaridad o competencia. Si va quedando algo en el camino (creatividad, espontaneidad, imaginación) no es mayor problema; los productos demuestran que se conforma año a año un integrante dócil de la sociedad". Prieto Castillo, Daniel. La fiesta del... Cit., p. 77.

⁴ Charles C. Mercedes. El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. México, 1989, (mimeo), p. 6.

no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni de convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes"².

En este orden de ideas, sostenemos que los fines de la relación comunicativo-educativa que se dan en el aula deben reorientarse en la búsqueda de la dialogicidad como vía para la construcción común del conocimiento (en contraste con la tendencia individualista del enfoque tecnocrático), para darle sentido de historicidad y permutabilidad al saber, para promover el debate y la crítica entre sujetos pensantes y para flexibilizar la práctica de relaciones autoritarias típicas de nuestra institución escolar.

Ciertamente, existen determinadas condiciones que poco favorecen el surgimiento de relaciones dialógicas en el aula: la manera como está organizado el uso del tiempo en la escuela, la escasa o nula participación de educadores y educandos en la determinación de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, la relación de subordinación que se establece entre aquellos y la organización institucional, etcétera. Con todo, consideramos que por gozar de cierta autonomía relativa respecto de la organización social en la que se encuentra inserta, la escuela es un espacio donde se pueden intentar este tipo de prácticas dialógicas en la búsqueda de una educación humanizadora y

² Freire, Paulo. *Pedagogía del...* Cit., p. 101.

crítica⁶. Nuevamente, el concepto de resistencia viene a constituirse en un sustento clave de tal intencionalidad: la escuela es un espacio de reproducción ideológica, pero también de confrontación; la pretendida funcionalidad se relativiza cuando la escuela es vista no sólo como una organización eficiente, perfectamente articulada, sino como una organización compuesta de individuos, plurales sujetos en condiciones de modificar las características de la organización que los reúne.

Es decir, consideramos que sólo en presencia de un nuevo tipo de relaciones en el aula que tengan como una de sus premisas teórico-metodológicas al diálogo pueden llegar a concretizarse verdaderos actos de resistencia (en el sentido de criticidad conferido aquí), en la búsqueda de convertir a las escuelas en espacios donde se recupere la humanización del hombre a través de la educación y que oriente su acción hacia la construcción y socialización del conocimiento. En estos términos creemos posible el tránsito gradual desde los modelos educativos tecnocráticos dominantes hacia modelos más sensibles a la pluralidad, la diferencia, la participación y la democracia.

En el marco de todo proceso comunicativo-educativo, un factor que incide determinantemente en la factibilidad del diálogo es el de la percepción y autopercepción de los

⁶ Cfr.: Santoyo, Rafael. "En torno al concepto de interacción" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, núms. 27-28, enero-junio 1985, p. 64.

participantes; es decir, la forma en que se evalúan a sí mismos y entre sí durante el proceso. Prieto Castillo ha señalado al respecto tres niveles de percepción: cuando se considera al otro como igual, como inferior o como superior. Los mismos criterios pueden estar presentes también a nivel autoperceptivo. El así llamado coeficiente de comunicabilidad referido en nuestro capítulo seis, se convierte en un indicador fundamental de la dialogicidad en el aula. La búsqueda de un coeficiente alto de comunicabilidad depende primordialmente de las capacidades del maestro en flexibilizar desde el inicio los roles dentro del aula; es decir, alentando una percepción grupal igualitaria en términos de reconocimiento de las capacidades, individualidades y habilidades de todos los integrantes?

Así tenemos que en las relaciones educativas autoritarias, al maestro (poseedor del saber) se le considera superior a los alumnos y, por ende, la relación entre ellos será desigual y generalmente de obediencia incuestionable. Asimismo, la relación que los alumnos pueden llegar a establecer con los contenidos del curso así como con los textos de consulta y sus autores se vuelve una relación mecánica de, para decirlo con Freire, "ingestión de

^ "El máximo coeficiente de comunicabilidad se da cuando los participantes en el proceso se consideran iguales, en tanto participen de un mismo sentido social y, sobre todo, de un mismo sentido humano; (...) cuando se descalifica a alguien, no se lo considera con el mismo status humano de quien sirve de parámetro para la descalificación." Prieto Castillo, Daniel. Discurso autoritario... Cit. p. 31.

información y de memorización de las afirmaciones del autor"⁴. En esa medida, creemos que un primer paso importante hacia la dialogicidad ha sido aportado por los modelos pedagógicos activos en contraste con los tradicionales. Mientras los primeros defienden la necesidad de formas horizontales de relación entre maestros y alumnos, los segundos permanecen en el ámbito de formas verticales de comunicación. Con todo, estos esfuerzos valiosos no siempre han sabido incorporar en su discurso la necesidad de flexibilizar los saberes en cuestión, para concebirlos como susceptibles de construcción colectiva en función de las experiencias de vida de todos y cada uno de los integrantes. Este último aspecto nos lleva de nueva cuenta a un tema crucial para fundamentar la dialogicidad en el aula: el tema de los códigos y marcos de referencia.

En nuestro capítulo seis referimos ya la importancia de los códigos y lenguajes en todo proceso comunicativo. En esta oportunidad queremos llamar la atención sobre la relación que guardan con el interaccionismo simbólico y la dialogicidad en el aula. Partamos para ello de las siguientes definiciones. Por código entendemos un conjunto de reglas que asocian elementos de un sistema sintáctico (señales distinguibles entre sí de acuerdo con leyes combinatorias internas) y elementos de un sistema semántico (unidades culturales que se refieren a estados de la

⁴ Freire, Paulo. "Consideraciones en torno al acto de estudiar" en Freire, P. La importancia de leer y... Cit., pp. 47-53.

realidad, posibles contenidos de la comunicación)⁹. Esta idea general debe ser complementada con un aspecto apuntado por el conocido sociolingüista inglés Basil Bernstein: código es el principio reglamentario que controla las formas lingüísticas, las cuales dependen del contexto de socialización¹⁰. Para Mercedes Charles, sin embargo, esta última definición es válida si se considera que el código implica no sólo las diversas formas de articulación del lenguaje, sino también su significado, pues constituye un principio regulador para la selección e integración de los significados relevantes, las formas de su realización y la evocación de contextos; presupone también una jerarquía en las formas de comunicación, en su demarcación y criterio¹¹.

Partiendo de este marco categorial, resulta evidente que en la sociedad coexisten diversos códigos, no simétricos y desnivelados cuyas características dependen del grupo social que los generó y que son compartidos por los integrantes de cada grupo o clase social. Esta situación se refleja en el ámbito

⁹ Ver: Fuentes, Raúl. "La comunicación educativa audiovisual. Un marco teórico para el empleo de medios audiovisuales en la educación superior" en COSNET. La comunicación educativa... Cit., p. 78.

¹⁰ Bernstein añade que los cuatro agentes principales de la socialización son: la familia, los grupos de amigos, la escuela y el trabajo. Bernstein, Basil. Apuntes de seminario. Institute of Education, London University, 1978, apud. Rodríguez, Elsa. "Lenguaje y educación" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, núm. 34, oct-dic. 1986, p. 16.

¹¹ Ver: Charles, Mercedes. El salón de clases... Cit., pp. 15-17.

escolar donde llegan a interrelacionarse códigos diversos que obstaculizan el proceso comunicativo-educativo entre maestros y alumnos y entre éstos y los contenidos de enseñanza (los mensajes). En este contexto, resulta útil la conocida distinción entre "códigos restringidos" y "códigos elaborados" aportada por Bernstein. Un código es restringido cuando está sujeto al contexto. Su significado es implícito y particular; es decir, para entenderlo es necesario conocer el contexto donde se originó. Se caracteriza por el uso de formas gramaticales simples, por el uso frecuente de oraciones incompletas, preguntas cortas y afirmaciones, por el uso repetitivo de conjunciones y la utilización limitada y rígida de adjetivos y adverbios. Por el contrario, el código es elaborado cuando el significado se hace explícito, es universal y entendido por todos. Se caracteriza por el uso de la gramática correcta y compleja, y por el empleo frecuente de preposiciones, pronombres impersonales y adjetivos y adverbios poco comunes¹².

En el ámbito educativo es posible distinguir ambos tipos de códigos de manera no siempre armónica. Ello se debe sobre todo a la heterogeneidad social de los participantes. Como norma, el código restringido se encuentra en los alumnos de estratos socioeconómicos más bajos y el código elaborado corresponde a los alumnos de mayor nivel socioeconómico. En una posición extrema puede decirse que tal situación de incompatibilidad entre códigos

¹² Bernstein, Basil. Apuntes de seminario... Cit., p. 16.

y diferenciación social muchas veces tiene como consecuencia la invalidación de la conciencia y de la experiencia de los alumnos menos privilegiados económica, social y culturalmente¹³. Otro caso límite pero muy frecuente en sociedades poco desarrolladas es la obstaculización en el aula de toda posibilidad de acceder a los códigos elaborados, pues se privilegian aquellas concepciones de aprendizaje fijas en la búsqueda de la respuesta "correcta", que involucra determinadas pautas del uso del lenguaje oral y escrito no siempre correlativas con el proceso que desarrollan los alumnos, aunque afectándolo directamente¹⁴.

Toda concepción educativo-comunicativo fundada propositivamente en el diálogo no puede soslayar el peso real que tales circunstancias tienen en la materialización de prácticas alternativas. Más adelante derivaremos algunas opciones a nivel del papel que el docente puede desempeñar al enfrentarse con tales obstáculos. Antes de ello, referiremos un segundo grupo de problemas estrechamente relacionado con el anterior: las características de los lenguajes orales y escritos.

¹³ Ctr. Martín B., Jesús. Comunicación masiva: Discurso y poder. Quito, CIESPAL, 1976 (Col. Intiyan), p. 194.

¹⁴ Rodríguez, Elsa. "Lenguaje y..." Cit., p. 18.

Otro factor que inhibe la posibilidad del diálogo en el aula es la frecuente simplificación y acartonamiento en el uso y manejo de los lenguajes¹⁵. Por un lado, se ha ponderado el uso de la letra y la palabra como formas casi exclusivas de comunicación en el aula, reduciendo así las posibilidades expresivas de los sujetos¹⁶ y, por otro lado, se ha soslayado el uso crítico de materiales y medios en la enseñanza que enriquezcan las posibilidades expresivas tanto de alumnos como de profesores. No debemos olvidar que al mensaje le corresponde actuar como intermediario en las relaciones de comunicación y, en el caso del mensaje educativo, éste es resultado de una elección intencional entre los contenidos y entre las formas de transmitirlos que corresponde a una manera específica de conceptualizar la formación de los alumnos, y de valorar aquellos aspectos considerados relevantes para su formación (cognitivos y de conducta). Al igual que en el caso de los códigos, en los lenguajes también encontramos asimetrías que entran en juego en

¹⁵ Por lenguaje entendemos con Elsa Rodríguez "...el medio a través del cual transmitimos nuestro pensamiento. Pero no es sólo un inventario de los objetos relevantes del individuo, sino que... constituye un marco de referencia general que moldea el pensamiento de los que lo usan." Rodríguez, Elsa. "Lenguaje y... Cit., p. 5.

¹⁶ De acuerdo con Daniel Prieto, la escuela trabaja con un lenguaje domesticado, con libros de texto leídos a la fuerza por un público cautivo que no tiene mayor opción; en síntesis, trabaja con un lenguaje envejecido y enfermo. Por lo cual es fácil comprender la decisiva influencia de los medios masivos de información en la medida en que "visten de colores sus expresiones", recuperando para sus fines todo el colorido y la alegría (verbal y visual) del lenguaje diario. Prieto Castillo, Daniel. La fiesta del... Cit., pp. 15-25.

el proceso comunicativo, situación que incide en la práctica educativa, ya que en ocasiones los lenguajes de docente y alumnos no son necesariamente coincidentes; asimismo, la complejidad y especialización de los lenguajes se acentúa mientras más alto sea el nivel educativo. Tal asimetría en el manejo de códigos y lenguajes hace que el proceso de enunciación y recepción de contenidos educativos se vuelva más complejo. Situación que se vuelve en buena medida exclusionista si consideramos que, dependiendo del uso o manejo de ambos, se determina el "éxito" o "fracaso" escolar¹⁷.

En este contexto de problemáticas, ¿cuál puede ser el papel del docente sensible a la necesidad de dar lugar a prácticas educativo-comunicativas dialógicas y participativas? Ciertamente, no existen recetas elaboradas para mejorar la comunicación en el aula. Cada salón de clases constituye un microcosmos sujeto a múltiples determinaciones. Con todo, consideramos que corresponde al docente (dada su posición central dentro de la estructura formal de la escuela) el papel de articulador y potencial innovador en su esfera de acción. Para ello, es indispensable asumir algunos puntos de consenso: no existen conocimientos acabados, éstos pueden construirse colectivamente; el proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más que una mecánica transmisión de contenidos y habilidades, es un espacio de socialización,

¹⁷ Ver: Charles, Mercedes. El salón de clases... Cit., pp. 17-19.

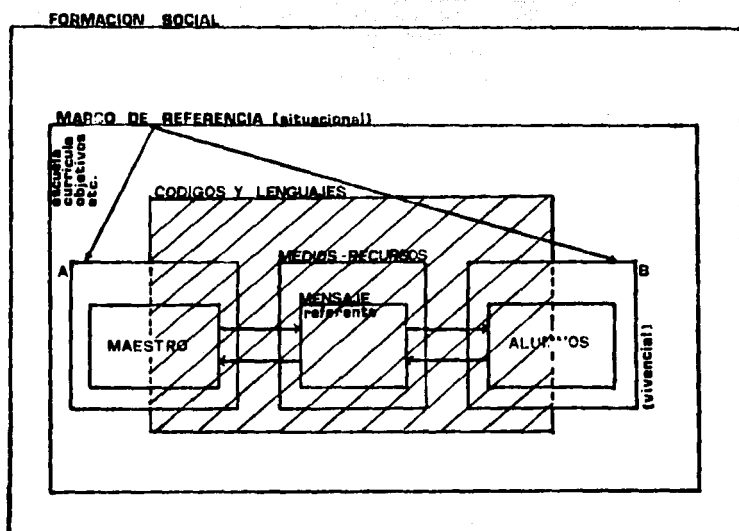
confrontación e interrelación; no existen roles fijos en el aula, las posiciones de los participantes pueden intercambiarse o, incluso, unificarse; la desigualdad a nivel de los códigos y lenguajes constituye una constatación de partida, no una condición inmutable.

Para concluir, retomamos la última de las condiciones enunciadas. Una situación bastante común en la práctica educativa tradicional es la tendencia a ignorar que los sujetos participantes tienen una historia y un bagaje cultural previos al contacto con la escuela. Este hecho no debiera perderse de vista, pues tal diversidad opera siempre a nivel relacional e interpersonal de los participantes con los contenidos de la enseñanza y con la institución escolar. En todo proceso educativo-comunicativo dialógico deberá jugar un peso fundamental el "capital cultural" de sus participantes. En la medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra a los sujetos desde sus mundos de vida cotidianos es posible suponer conocimientos que se construyen, sujetos que participan, sensibilidades que se desarrollan. El "capital cultural" no es algo estático ni permanente, sino que se modifica y acrecienta con las experiencias de los sujetos en su vida cotidiana. Es así que, desde dicho "capital cultural" los sujetos aprenden a vivir y a leer los actos de diálogo y resistencia en la escuela.

c) Un modelo dialógico de comunicación educativa

Por comunicación educativa dialógica entendemos aquella forma de interacción social donde los mensajes o contenidos de la enseñanza-aprendizaje se construyen colectivamente a partir de los mundos de vida de los participantes y en función de los puntos de intersección que sus respectivos códigos y lenguajes encuentran.

Partiendo de esta definición, proponemos el siguiente modelo de comunicación educativa, mismo que yuxtapone el esquema de comunicación alternativa que desarrollamos en el capítulo seis junto con las consideraciones apuntadas en el presente capítulo (ver esquema de la siguiente página).



En este modelo de comunicación educativa, los elementos previamente explicitados (evaluación, relaciones, códigos, lenguajes y capital cultural) pasarían a conformar el marco de referencia vivencial de los participantes (maestro-alumnos), mientras que el marco de referencia situacional estaría integrado por el currículum, el plan de estudios, los temarios y los objetivos (ámbito al cual hemos ampliado la zona de los códigos, pues consideramos que, en una primera instancia, a éste se dirigen también los actos de resistencia personal y/o grupal, así como la exigencia de diálogo). Debe advertirse también que al colocar en un mismo nivel de significación la zona de los medios

y recursos en relación con la de los participantes, pretendemos relativizar, que no negar, el papel de dichos medios técnicos en el proceso comunicativo-educativo, en alusión a la visión tecnocrática dominante. Finalmente, consideramos que a nivel de la formación social es muy difícil hablar de actos de diálogo y resistencia organizados, y que hayan sido generados desde la propia escuela. Sin embargo, hipotizamos que los sujetos formados en prácticas comunicativo-educativas activas y críticas serán más sensibles a la participación social constructiva y comprometida con un orden social más justo.

La definición anterior de comunicación educativa dialógica y el modelo que de ella emerge, pese a desprenderse de nuestro trabajo previo, no deben concebirse como un punto de llegada. Nuestra propuesta conceptual quiere ser una aproximación al tema y, sobre todo, un impulso inicial en la búsqueda práctica de formas educativo-comunicativas innovadoras. Por nuestra parte, dejamos ahora las cosas en un nivel teórico-propositivo. Con estos elementos y con otros surgidos de su confrontación y crítica, procuraremos transitar en futuros esfuerzos hacia la definición de posibles alternativas de operacionalización y materialización.

CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos querido aproximarnos al tema de la comunicación educativa en tres niveles propositivos interrelacionados: a) hacia una concepción crítica del proceso educativo, b) hacia una concepción alternativa del proceso comunicativo y, c) hacia una concepción dialógica de la comunicación educativa. A continuación referiremos las principales conclusiones alcanzadas en cada uno de estos aspectos, enfatizando en todo momento su carácter propositivo y en esa medida, polémico. Nuestra tentativa se habrá visto satisfecha en sus objetivos si al menos es capaz de propiciar un debate sobre la necesidad e importancia de refundar los sentidos tradicionales de la comunicación educativa.

a) Hacia una concepción crítica del proceso educativo

Un paso preliminar en toda tentativa de refundación de la comunicación educativa lo constituye la revisión de las connotaciones implícitas de sus componentes: la educación y la comunicación. En el caso del proceso educativo, nuestra revisión de los paradigmas dominantes y alternativos nos permitió subrayar su profunda ambivalencia y, en algunos casos, inconsistencia a nivel argumentativo e ideológico. Por una parte, las concepciones

dominantes, enfatizadoras de la funcionalidad de la institución escolar, convierten a la educación en un proceso sin rupturas ni contingencias. El peso recae en las estructuras y se desdibujan los sujetos intervinientes en sus capacidades y subjetividades. Tales concepciones dominantes han sido funcionales a la racionalidad tecnocrática partera del eficientismo y el individualismo de nuestras sociedades modernas, y permaneciendo en su dominio difícilmente pueden fundamentarse prácticas educativas participativas, horizontales y dialógicas. Las concepciones reproductivistas, por su parte, muestran el carácter manipulador e ideológico de la institución escolar, al tiempo que el peso de las estructuras se revela de tal magnitud que toda posible transformación es subestimada. Las perspectivas menos pesimistas conciben la posibilidad de la transformación, pero la hacen depender de la ruptura y la negación. En este orden de ideas, caminar hacia una concepción crítica de la educación no admite las posiciones extremas. La resistencia como criticidad se revela como un concepto particularmente fértil en esta tentativa. La institución escolar es un ámbito de reproducción ideológica, pero también de potencial resistencia. Sin esta hipótesis no es posible suponer ni la pluralidad, ni la diferencia ni mucho menos el diálogo en el aula. Cuando la educación es asociada con la transmisión unilineal de los saberes, se absolutiza el conocimiento y no hay posibilidad de flexibilidad de los roles de los participantes. La resistencia, por el contrario, supone pluralidad, diversidad de puntos de vista y, en esa medida, el

conocimiento se relativiza, puede construirse colectiva y participativamente. La resistencia, sin embargo, debe ser también flexibilizada en sus connotaciones radicales de origen. El acto de resistencia que es posible esperar hoy es el de la criticidad. En el fondo, lo que está en juego es la construcción misma de una racionalidad práctica asociada con los mundos de vida de los sujetos y con nuevas formas de interrelación que permitan redefinir la racionalidad tecnocrática dominante hacia perspectivas más humanas y sensibles a los problemas que nos aquejan. En últimas, está en juego la posibilidad misma de la democracia, entendida como autogobierno de la sociedad y resolución de las diferencias por vía del consenso. La escuela cumple en todo ello un papel fundamental que no deberíamos subestimar en el futuro todos aquellos quienes estamos involucrados en ella.

b) Hacia una concepción alternativa del proceso comunicativo

Por lo que respecta a la comunicación, observamos el carácter autoritario, vertical y unidireccional que asume la transmisión de informaciones en las concepciones funcionalistas. Tales concepciones largamente dominantes en materia de comunicación de masas, adolecen de serias limitantes cuando se las piensa en ámbitos reducidos y potencialmente activos como es el caso de la escuela. Fundamentar la comunicación en el aula con

los presupuestos de estas aproximaciones reduce toda posibilidad de retroalimentación e interacción entre los sujetos de la comunicación. En esa medida, las concepciones alternativas de comunicación parten de una clara distinción entre comunicación e información. Para autores como Daniel Prieto Castillo sólo puede hablarse de comunicación cuando el receptor se convierte en emisor, dando lugar al diálogo. En ausencia de tal interacción lo que se tiene es un proceso de información. Las concepciones alternativas en materia de comunicación han producido un valioso marco de análisis para fundamentar una concepción dialógica de la comunicación educativa. En nuestro trabajo recuperamos muchas de estas contribuciones y enfatizamos la importancia de desarrollar otras poco tratadas hasta ahora. Tal es el caso del problema de la unificación de los códigos como punto de partida de toda comunicación. Con estos elementos propusimos un modelo de comunicación susceptible de dar cuenta del tipo de interaccionismo simbólico que puede generarse en el aula cuando lo que se privilegia es la dialogicidad entre los participantes.

c) Hacia una concepción dialógica de la comunicación educativa

Teniendo como interlocutor la concepción dominante de la comunicación educativa, aquella surgida en el seno de la tecnología educativa que confiere un carácter instrumentalista y eficientista al proceso de transmisión de conocimientos,

propusimos al final de nuestro trabajo una concepción alternativa basada en dos elementos constitutivos: el diálogo y la resistencia. Por lo que respecta al diálogo, señalamos su significación en tanto concepto que permite tomar distancia del entendimiento habitual de las relaciones en el aula propia de las concepciones tradicionales. Pese a las dificultades que encuentra a su paso la generación del diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje subrayamos la importancia de sensibilizar los criterios pedagógicos en tal dirección, flexibilizando las connotaciones rígidas que la transmisión de conocimientos tiene entre los docentes. Entre otras cosas, propusimos inicialmente relativizar los conocimientos de partida, adecuar los objetivos programáticos a los intereses grupales, flexibilizar los roles maestro-alumnos. Por lo que respecta a la noción de resistencia; es decir, a la idea según la cual ni los maestros ni los alumnos asumen pasiva y acriticamente los contenidos de la enseñanza y el tipo de relaciones que institucionalmente impone la escuela, constituye un presupuesto esencial para suponer formas de comunicación educativa diversas a las tradicionales. Es síntesis, consideramos que la formulación de una nueva concepción de la comunicación educativa a partir de las categorías de diálogo y resistencia nos permite entender de una manera más integral la complejidad del proceso educativo-comunicativo, así como la interacción conflictivo/contradictoria que con frecuencia se da entre los sujetos involucrados. Finalmente, observamos que toda tentativa de refundación conceptual que en alguna medida

cuestiona la racionalidad instrumental dominante, para ser consecuente debe darse en un nivel propositivo alternativo. En este sentido, nos inclinamos por una redefinición del proyecto de la modernidad en términos habermasianos: es decir, la redefinición de los principios esenciales para la convivencia social democrática: el diálogo y el consenso logrados por razones, la neutralización de los conflictos a través del intercambio comunicativo, el reconocimiento del carácter plural, diverso y complejo de la esfera de lo público frente a una racionalidad formal para la que los individuos y sus mundos de vida sólo importan para el equilibrio funcional de los sistemas dominantes.

BIBLIOGRAFIA

AGUILAR, Luis F. "Introducción a la teoría de la comunicación de Habermas" en FERNANDEZ, Fátima y YEPEZ, Margarita (comps.). Comunicación y teoría social. México, UNAM, 1984. pp. 289-302.

ALBA, Alicia de, DIAZ BARRIGA, Angel, et.al. Tecnología Educativa. México, Universidad Autónoma de Querétaro. 1985.

ALBA, Alicia de (coord.) Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. México, UNAM, 1990.

ALTHUSSER, Louis., Vacca, Giuseppe., et.al. Discutir el Estado. Posiciones frente a una tesis de Louis Althusser. México, Folios, 1982.

ALTHUSSER, Louis. y BALIBAR, Etienne. Para leer el Capital. México, Siglo XXI, múltiples ediciones.

ALTHUSSER, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado (apuntes para una investigación)" en Revista Mexicana de Ciencia Política. México, año XX, núm. 76 oct-dic 1974, pp. 5-28

ALEXANDER, Jeffrey C. (ed.) Durkheimian sociology. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

ALEXANDER, Jeffrey C. Neofunctionalism. Beverly Hills, Sage publications, 1985.

APPLE, Michael W. Educación y poder. Madrid, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

APPLE, Michael W. Ideology and curriculum. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.

BATES, Richard. "New developments in the new sociology of education" en British Journal of Sociology of Education. Londres, núm. 1, 1980, pp. 67-79.

BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. México, Siglo XXI, 1980.

BERNSTEIN, Basil. Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid, Akal Universitaria, 1986.

BLOOD, Benjamin. *Taxonomía de los objetivos en educación*. Buenos Aires. El Ateneo, 1972.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean C. *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

BOLIVAR, Antonio. *El estructuralismo: de Levi-Strauss a Derrida*. Madrid, Cincel, 1985.

BROEKMAN, Jan M. *El estructuralismo*. Barcelona, Herder, 1979.

CANSINO, César. "El historicismo marxista en la discusión postgramsciana. (Breves notas sobre un debate filosófico)" en *Crítica Jurídica*. México, Universidad Autónoma de Puebla, año 4, núm. 7, 1987, pp. 65-76.

CONTRERAS, Elsa y OGALDE, Isabel. *Principios de tecnología educativa*. México, EDICOL, 1980.

CORTINA, Adela. *Crítica y utopía: la Escuela de Francfort*. Madrid, Cincel, 1985.

CORRAL, Manuel. *La ciencia de la comunicación en México: origen, desarrollo y situación actual*. México, Universidad Autónoma Metropolitana (Cuadernos del TICOM núm. 15), 1982.

COSNET. *La comunicación educativa*. México, COSNET (serie: Educación y tecnología), 1985.

CHADWICK, Clifton. *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires. Paidós, 1977.

CHARLES, Mercedes. *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*. Mimeo, 1989, 30 pp.

DREYFUS, Hubert. y RABINOW, Paul. *Michael Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM, 1988.

DURKHEIM, Emile. *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires, La Pléyade, 1977.

DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología*. Buenos Aires, Shapire. 1974.

ESCOBAR, Miguel. *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México, FFyL-UNAM, 1990.

EZPELETA, Justa. "Modelos educativos. Notas para un cuestionamiento" en *Cuadernos de Formación Docente* (núm. 13), México, ENEP-Acatlán, 1977.

FOUCAULT, Michael. *El discurso del poder*. México, Folios, 1983.

- FOUCAULT, Michael. La verdad y las formas jurídicas. México, Gedisa, 1983.
- FOUCAULT, Michael. Historia de la sexualidad. La voluntad del saber. México, Siglo XXI, 1983.
- FOUCAULT, Michael. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México, Siglo XXI, 1983.
- FOUCAULT, Michael. Microfísica del poder. Barcelona, Ediciones de la Piqueta, 1980.
- FERNANDEZ, Fatima y YEPEZ, Margarita. (comps.) Comunicación y teoría social. México, UMH, 1984.
- FOX, Elizabeth, SCHMIDLER, Hector, et al. Comunicación y democracia en América Latina. Lima, CLACSO/UNESCO, 1982.
- FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México, Siglo XXI, 1987.
- FREIRE, Paulo. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1986.
- FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México, Siglo XXI, 1984.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 1982.
- FUENTES, Olac. Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos. México, SEP/El Caballito, 1985.
- GEORGE, Whitey. Ideology, Politics and Curriculum. Londres, Open University Press, 1981.
- GIDDENS, Anthony. Durkheim on politics and the State. Stanford, Stanford University Press, 1986.
- GIDDENS, Anthony. Social theory and modern sociology. Stanford, Stanford University Press, 1987.
- GONZALEZ, Guillermo y JURRES, Carlos A. Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. México, Centro de Estudios Educativos, 1981.
- GUMUCIO, Alonso. Comunicación alternativa y educación en Bolivia. La Paz, CENDES, 1989.
- GUTIERREZ, Francisco. Educación como praxis política. México, Siglo XXI, 1985.

- GUTIERREZ, Francisco. El lenguaje total. Buenos Aires, Humanitas, 1979.
- GIROUX, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en Cuadernos Políticos. México, ERA, núm. 44, julio-diciembre de 1985, pp. 36-65.
- GIROUX, Henry. Theory and resistance in education. S. Hadley, Mass., Bergin & Garvey, 1983.
- GIROUX, Henry. PENNA, Anthony & PINAR, William. Curriculum and instruction. Berkeley, McCutchan Publishing, 1983.
- GIROUX, Henry (comp.) The hidden curriculum and moral education. Berkeley, McCutchan Publishing Corp., 1983.
- GIROUX, Henry. Ideology, culture and the process of schooling. Philadelphia, Temple University Press, 1981.
- HABERMAS, Jurgen. Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Taurus, 1989.
- HABERMAS, Jurgen. Ciencia y técnica como ideología. Madrid, Tecnos, 1984.
- HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. Madrid, Taurus, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. La reconstrucción del materialismo histórico. Madrid, Taurus, 1981.
- HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península, 1977.
- IBARROLA, María de. Las dimensiones sociales de la educación. México. SEP/El Caballito, 1985.
- IBARROLA, María de. "Enfoques sociológicos para el estudio de la Educación" en GONZALEZ, G. y TORRES, C.A. Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. México, CCE, 1981, pp. 11-39.
- IBARROLA, María de. "La sociología de la educación. Una visión general" en LARROYO, Francisco., LATAPI, Pablo., et.al. Psicología y Educación. México, UNAM, 1978, pp. 55-80. (Col. Las humanidades en el siglo XX, núm. 6).
- KAPLUN, Mario. "Comunicación educativa grupal y comunicación participativa" en Medios Educación Comunicación. Buenos Aires, año IV, núm. 7, 1985, pp. 63-89.

KAPLUN, Mario. Cassette-Foro. Un sistema de comunicación participativa. Montevideo, IPRU, 1985.

KROHLING, Margarida. (org.) Comunicacao e educacao: caminhos cruzados. Sao Paulo, AEC do Brasil/Loyola, 1986.

KUHN, Thomas S. La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

LEONARDO, Patricia de. (comp.) La nueva sociología de la educación. México, SEP/El Caballito, 1986.

LUKES, Steven. Emile Durkheim. Su vida y su obra. Madrid, Siglo XXI/Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984.

MANDEL, E., BROHM, J.M., et.al. Contra Althusser. Barcelona, Nandragora, 1975.

MERQUITOR, Jose G. Foucault o el nihilismo de la cátedra. México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

MERTON, Robert K. Teoría y estructura sociales. México, Fondo de Cultura Económica, 1987, caps. VI y VII.

MILLET, Louis y VARIN, D Anville. El estructuralismo como método. Barcelona, Laia, 1977, cap. 6.

MORAGAS, Miquel de. Teorías de la Comunicación. Barcelona, Gustavo Gili, 1981.

MORAGAS, Miquel de. (Comp.) Sociología de la comunicación de masas. Barcelona, Gustavo Gili, 1980.

MORENO, Rocío. La problemática de la educación en la obra sociológica de Talcott Parsons. Tesis, Universidad Pedagógica Nacional, 1989.

NETHOL, Ana Maria, FICLINI, Mabel. Introducción a la pedagogía de la comunicación. México, Terra Nova/UAM-Xochimilco, 1984.

PARSONS, Talcott. "Igualdad y desigualdad en la sociedad moderna o revisión de la estratificación social" en Sociológica. México, UAM-Azcapotzalco, año 5, núm. 12, enero-abril 1990, pp. 295-320.

PARSONS, Talcott. La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. Tomado de: GRAS, Alain. Textos fundamentales /Sociología de la educación. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1980, pp. 53-60.

PASQUALI, Antonio. Comunicación y cultura de masas. Caracas, Monte Avila, 1976.

PEREYRA, Carlos. El sujeto de la historia. Madrid, Alianza Universidad, 1984, cap. 1.

PRIETO, Daniel. La fiesta del lenguaje. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1986.

PRIETO, Daniel. "La comunicación educativa como proceso alternativo" en COSNET. La comunicación educativa. México, SEP/El Caballito, 1985, pp. 57-76.

PRIETO, Daniel. Comunicación y percepción en las migraciones. Barcelona, Serbal/UNESCO, 1984.

PRIETO, Daniel. Discurso autoritario y comunicación alternativa. México, Premiá, 1984.

PRIETO, Daniel. Elementos para el análisis de mensajes. México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1982.

ROCKWELL, Elsie. "Etnografía y teoría en la investigación educativa" en Enfoques. Cuadernos del tercer seminario nacional de investigación en educación. Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica. 1986, pp. 29-57.

RODRIGUEZ, Elsa. "Lenguaje y educación" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, núm. 34, oct-dic 1986, pp.3-22.

RODRIGUEZ, José E. Teoría crítica y sociología. Madrid, Siglo XXI, 1978, pp. 40-70.

SALAMON, Magdalena. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Perfiles educativos. México, CISE/UNAM, nueva época, núm. 8, abril-junio 1980, pp.

SCHRAMM, Wilbur. (comp.) La ciencia de la comunicación humana. México, Ed. Rohle, 1975.

SIMPSON, M., AGUIRRE, J.M., et.al. Comunicación alternativa y cambio social en América Latina. México, UNAM, 1981.

SKINNER, Burrus F. Tecnología de la enseñanza. Barcelona, Labor, 1972.

TEDESCO, Juan C. "Crítica al reproductivismo educativo" en Cuadernos Políticos . México. ERA, núm. 37, jul-dic 1983, pp. 56-69.

VERON, Eliseo (comp.) Lenguaje y comunicación social. Buenos Aires, Nueva Visión, 1969.