

010706
Zeje.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA COMUNICACION EDUCATIVA ;
OBJETO DE ESTUDIO Y AREAS DE TRABAJO

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

HECTOR JESUS TORRES LIMA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

1994



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

A MI FAMILIA:

Para mi querida Rosita:

Juntos tuvimos las primeras ilusiones,
unidos terminamos otras.
Gracias por el amor brindado
y el tiempo concedido.

Para Ixchel y Chuchín: Mis dos
grandes consentidos. Con todo mi
amor.

Para Paty, por estar ahí.

A MI ASESOR: DR. ANGEL SAIS SAES

Sus consejos, comentarios y pláticas representaron el conocimiento, la amistad y la admiración. Gracias.

A LAS PERSONAS MUY ESPECIALES:

Benny, Lalo, Elena, Kochitl, Laurita, Xavier, Criss, Lety, Bunyto, Olga y Ale a quienes las discusiones académicas nos ha llevado a querernos, quizá demasiado.

Pero, muy especialmente a Venus por la "bandera" que nos unió.

GRACIAS A TODOS MIS ALUMNOS.

INDICE

Introducción	1
Capítulo Uno: Paradigmas Teóricos y Metodológicos:	
Una revisión	15
1.1. Teoría de Sistemas	17
1.2. Teoría de la Mediación Social	24
1.3. Teoría Social de la Comunicación	51
Capítulo Dos: Caracterización de la Comunicación Educativa	76
2.1. La Comunicación educativa en el entorno histórico	76
2.2. La Comunicación Educativa Como Una Forma de Enculturización	84
2.3. La Comunicación Educativa Como Práctica Social	96
2.4. La Comunicación Educativa en el Entorno Comunicativo	122
Capítulo Tres: La comunicación Educativa en el Aula	161
3.1. La comunicación Educativa en el Aula y la Transmisión de Modelos Mediadores	172
3.2. Selección de Contenidos y Producción de Expresiones	185
3.3. Condiciones de Recepción	206
Conclusiones	218
Bibliografía y Hemerografía	227
Anexo 1:	218

INTRODUCCION

Me costó mucho tiempo comprender de dónde venía. El Principito que me hacía muchas preguntas, jamás parecía entender las mías. Fueron palabras pronunciadas al azar las que poco a poco me revelaron el secreto.

ANTOINE DE SAINT - EXUPERY.

INTRODUCCION

Esta tesis, efectivamente, llevó tiempo en terminarse debido a una serie de interrogantes que poco a poco y en diversos momentos se fueron contestando. Guarda en sí, un secreto que quizá nunca pueda ser develado, pero del que se puede tener algunos indicios.

Pistas, palabras, lecturas, cursos y muchas hojas en el cesto fueron conformando este trabajo, cuyo tema es la Comunicación Educativa en el Aula, y del cual pocas referencias documentales se encuentran, a pesar de que hay algunas instituciones que se dedican a trabajar en esta área.

Cuando se menciona la falta de bibliografía, no es con respecto a las técnicas de producción de mensajes, ni a la forma en que los contenidos de enseñanza se "traducen" de acuerdo con los diversos medios de comunicación que se emplean en el salón de clases, sino a la carencia de textos que traten sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que brinden explicaciones e interpretaciones al respecto del empleo de medios, lenguajes y técnicas de comunicación que han sido inventados, empleados y producidos, durante el siglo XX. Este trabajo, en consecuencia, aporta algunos elementos

que contribuyen a satisfacer la demanda de trabajos con esas características.

Como todo trabajo de tesis, éste surgió debido a una serie de situaciones particulares en las que me ví inmerso. Considero pertinente hacer ahora una recapitulación de ellas, para contextualizar al lector acerca de cómo surgió el tema, los problemas teóricos, metodológicos y situacionales a los que me enfrenté y, principalmente, la forma como se fueron resolviendo. Sirvan, entonces, las siguientes anécdotas, como una presentación introductoria al desarrollo de la temática.

Comencé a trabajar el tema de la Comunicación Educativa en el Aula (de aquí en adelante C.E.A.), cuando me ví involucrado en la docencia (profesor de la materia de Ciencias de la Comunicación en el Colegio de Bachilleres) y al tener acceso a un cierto tipo de literatura que hablaba del incremento del aprendizaje cuando se empleaban medios de comunicación tecnológicos dentro del salón de clases.

Compartí la creencia generalizada de que el simple hecho de cambiar de instrumento de comunicación (tecnológicos por biológicos) hacía más eficiente el aprendizaje; y que, por lo tanto, el secreto radicaba en dos cuestiones: cambiar la mentalidad del profesor para que dejara a un lado la enseñanza que emplea a la comunicación cara a cara, y, aprender a producir y usar expresiones educativas a través de algunos medios de comunicación tecnológicos.

El primer aspecto, cambiar la mentalidad del profesor parecía tener más

relación con "decisiones personales", que iban desde que el profesor deseara experimentar diferentes formas de enseñanza, cierta inclinación a usar "aparatos" tecnológicos para indicar que se está dentro de la modernidad, promover una enseñanza más activa para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de intercambiar los papeles de emisor-receptor, y algunas otras más, siempre desde lo individual.

El otro aspecto tenía que ver con la curiosidad de aprender a producir programas educativos de televisión, radio, textos programados, usar la imprenta y la computadora, las filminas, la fotografía, etc. Aprender a producir expresiones educativas por estos medios llevaba una técnica que iba desde la sistematización de los contenidos, la elección del medio de comunicación más adecuado, el guionismo, la escenografía, la ambientación, hasta la producción y la posproducción.

Dentro del campo de la Pedagogía existe mucha literatura y aseveraciones que indican que los contenidos escolares, mientras más concretos y manipulables se le presentan a los alumnos, más factibilidad existe de que se aprendan mejor; es decir, tratar de poner a los estudiantes en contacto con la realidad. Como no siempre se puede, entonces se trata de homologar, lo más posible, los conceptos a las realidades que se refieren esos contenidos escolares.

Dado que cursé la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva y era profesor de bachillerato, algunos compañeros de trabajo me motivaron para emplear medios de comunicación en el aula. Los primeros problemas a los que me

entrenté provenían de la falta de habilidades y conocimientos para entender qué es, cómo se realiza y cómo se puede optimizar el aprendizaje.

Uno de los primeros contactos que tuve con literatura especializada en educación fue, desde luego, aquella que tenía relación con la organización y sistematización de los contenidos escolares cuando se usan materiales audiovisuales de apoyo y con la producción técnica. Así, comencé por estudiar algunos textos provenientes de la llamada tecnología educativa. Posteriormente, y debido a "prejuicios ideológicos," abandoné la consulta de este tipo de materiales por considerarlos "conductistas".

Volví mi interés hacia el cognoscitivismo, y leí acerca del "aprendizaje significativo", de lo complejo que es promover aprendizajes, puesto que se involucra todo el ser en el momento de aprender, de hacer de ese nuevo conocimiento una parte de quien lo aprende. Sin embargo, reconocí que a pesar de la complejidad de aprender, se podía decir que el conocimiento se ubica en la "cabeza" y que ahí se realizan diversos procesos de asimilación y acomodación de los conocimientos nuevos con respecto a los que el sujeto poseé. También aprendí a diferenciar a la educación del aprendizaje y a entender que los humanos aprenden de sus experiencias, sean éstas producto de la casualidad, del contacto con su entorno natural o bien por acciones dirigidas por parte del grupo social en el cual se encuentran inmersos.

Esta diferenciación me condujo a estudiar a la Educación, reconocerla como una acción social, a estudiar los fines para los que se educa y cómo se estructura socialmente, puesto que una clase, (en mi caso de Ciencias de la

Comunicación en el bachillerato) se encontraba inmersa en una institución social que se correspondía explícitamente con la satisfacción de necesidades sociales.

Me di cuenta de que emplear expresiones con medios de comunicación tecnológicos en el aula, no era solamente "pasar" una clase a una cinta de audio, de video, o en diapositivas, era necesario reconocer antes, los fines institucionales, su correspondencia con los de la sociedad en general, saber cómo se da la educación, los diversos aspectos involucrados en una clase, cómo se debían organizar los contenidos considerando diversos aspectos psicológicos (cognoscitivos) y sobre todo reconocer la pertinencia del uso de medios de comunicación tecnológicos en una clase.

Dadas estas interrogantes, en su mayoría pertenecientes al campo de la educación, decidí estudiar la Maestría en Pedagogía, la cual me dio la posibilidad de resolver mis dudas acerca de los fines de la educación, de los aspectos sociales involucrados, de las relaciones de las instituciones educativas con el grupo social, de la forma de planificar los contenidos escolares y de la didáctica a emplear cuando se usan medios de comunicación tecnológicos, pero, lo más importante, obtuve un método que permitió explicar coherentemente todos esos niveles.

Tuve la oportunidad de asistir a clases con el Dr. Isaías Alvarez, quien me enseñó la "Teoría de Sistemas" como un método para ordenar diversos elementos y niveles de un problema dado, con lo cual mis expectativas comenzaron a cubrirse. También cursé dos seminarios con el Dr. Villalpando,

quien explicó las relaciones de la educación con el grupo social y los fines pedagógicos. Me ayudó mucho otro Seminario, el del Maestro José Angel Pescador, para entender la organización interna de las instituciones educativas y cómo la economía y la política se interrelacionan con la educación institucionalizada.

Con las enseñanzas que los profesores antes mencionados me brindaron en sus clases, la delimitación y enfoques de mi problemática se fueron precisando, no así su solución.

Sin duda, los cursos de Educación y Comunicación, con el Dr. Sáiz, produjeron el primer esquema de trabajo de la presente tesis. Ahí se comenzó por aclarar que comunicación y educación, si bien son dos disciplinas diferentes, se encuentran interrelacionadas y son componentes obligatorios una de la otra para su producción y reproducción. En los días en que cursé estos seminarios, comencé a tener contacto con el término "Comunicación Educativa".

Por razones laborales, abandoné las clases de Ciencias de la Comunicación en el bachillerato y me encontré en la Licenciatura de Periodismo y Comunicación Colectiva de la ENEP-Acatlán, en una preespecialidad llamada de Investigación y Docencia, como profesor de las materias de Teoría Pedagógica, Didáctica de la Especialidad y Comunicación Educativa. La gran problemática era que no había bibliografía referente a los temas de estas materias, pues hasta la fecha es la única escuela en el país que tiene una preespecialidad así.

La carencia de bibliografía específica, el entusiasmo de los alumnos de la citada preespecialidad y mis expectativas en la maestría, se convirtieron en un motor que permitió realizar diversas experiencias en el interior de la carrera con el fin obtener trabajos que sirvieran como material de apoyo para los siguientes cursos; y, sobre todo, para proponer líneas de trabajo a los docentes de la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva.

Algunos estudiantes de la preespecialidad de Investigación y Docencia comenzaron a trabajar en sus tesis, para obtener el grado de Licenciados, con temas referentes a la Comunicación Educativa y se fue conformando un grupo que en la actualidad trabaja en esta línea de investigación. Las primeras discusiones fueron acerca de la elección de las teorías que deberían soportar pedagógicamente a la Comunicación Educativa, a la forma de concebir al aprendizaje, a la educación y al tipo de persona que se pretendía formar.

En la revisión teórica, se encontró una teoría, la del "Lenguaje Total" que propone enseñar contenidos comunicativos a través del uso pedagógico del lenguaje de los medios de comunicación tecnológicos. Teoría "creada especialmente para nuestros fines" y que no era contraria, en esencia, con otras teorías pedagógicas (Educación Integral y Aprendizaje Grupal), ni de aprendizaje (Aprendizaje Significativo), ni comunicativas (Comunicación Participativa), las cuales se consideraron como básicas, dado que en la carrera de Comunicación se pretende desarrollar:

- a. Las áreas intelectual (teorías y métodos de análisis de fenómenos comunicativos), psicomotriz (habilidad para producir expresiones en diversos medios de comunicación y géneros

periodísticos y narrativos), y emotiva (trabajar para la colectividad basándose en principios éticos);

b. La capacidad para recolectar, interpretar y difundir por los medios masivos de comunicación y/o alternativos los acontecimientos sociales que afectan al grupo social.

c. Métodos de aprendizaje para que el profesional en Periodismo y Comunicación Colectiva pueda actualizar sus conocimientos sobre teorías, métodos y técnicas del saber comunicativo.

Las teorías antes enunciadas sirvieron de base para proponer métodos de aprendizaje, el uso de medios tecnológicos en el aula, una forma de educar y un tipo de relación entre profesor-alumno. Sin embargo, surgió la preocupación por la carencia de una teoría que permitiera explicar el trabajo de Comunicación en el Aula (C.E.A.) en relación a la institución, al grupo social, a las condiciones político-económicas, y a las determinantes culturales e históricas, en las cuales se ve necesariamente involucrada la C.E.A.

Pero, antes de buscar tal explicación, resultó imprescindible una teoría más general que permitiera explicar la forma en cómo se ordenan todos esos niveles involucrados. Se tenía ya la Teoría de Sistemas que permitió la identificación de los componentes de un sistema, la forma de cerrarlos para su estudio y las múltiples interrelaciones entre los componentes de un mismo sistema como las que se establecen con elementos de otros sistemas diferentes; sin embargo, faltaba una explicación del código que se emplea para que los humanos signifiquen y ordenen de una manera u otra, esos componentes y sus

relaciones.

En 1989-90, El Dr. Manuel Martín Serrano, de la Universidad Complutense, visitó México e impartió algunas conferencias y seminarios, en donde se respondió a las necesidades planteadas en el párrafo anterior, con la Teoría de la Mediación Social y la Teoría Social de la Comunicación. La primera contribuyó a nuestros intereses en la medida en que permite una explicación sistémica de los diversos códigos culturales y sociales con los cuales se ordena la realidad. La segunda se tomó en cuenta para explicar la forma en que los medios (instrumentos) de comunicación tecnológicos modifican las actuaciones de los actores comunicativos (en el aula), de las expresiones (educativas); y, de las representaciones (códigos de mediación cognitiva con respecto al referente y a las ideas previas de los receptores).

Por fortuna, el Director de esta tesis, el Dr. Angel Sáiz, asistió como Profesor Invitado a la Universidad Complutense de Madrid, (por las mismas fechas en que Martín Serrano estuvo en México) en el Departamento de Comunicación y cuando regresó a México, repartió más bibliografía de la existente en nuestro país y aclaró con mayor profundidad y detalle las dudas concretas que se tenían en nuestras investigaciones de Comunicación Educativa en el Aula.

En ese momento se estaba ya en condiciones de proseguir con las elaboraciones teóricas: se tenían trabajos experimentales en donde se aplicaron diversos procedimientos de comunicación educativa, basados en teorías pedagógicas, de aprendizaje y de comunicación; una teoría que

permitía cerrar sistemas, encontrar elementos y relaciones; una explicación de la forma en cómo se significan social y culturalmente los elementos y las relaciones; y, una teoría que permitía interpretar el uso de los medios tecnológicos en el aula.

La posibilidad que se planteaba era, entonces, elaborar un trabajo de carácter teórico que reuniera coherentemente a las Teorías de Sistemas, de la Mediación Social, de la Social de la Comunicación; y a los aportes derivados de los trabajos experimentales de quienes se habían titulado de la Carrera de Comunicación, con tesis sobre Comunicación Educativa en el aula.

Para la realización de este trabajo tuve que delimitar algunos aspectos tales como:

- a. Trabajaría sólo en un área de la comunicación educativa, aquella que se refiere al aula. Con lo cual, Comunicación Educativa Para los Medios (educación para la recepción) y Comunicación Educativa por los Medios de Comunicación Masiva, se excluyeron.
- b. Trabajaría en la fundamentación teórica de la Comunicación Educativa en el Aula, con un enfoque sistémico y "mediacional", por lo cual, no se explicitarían los enfoques pedagógicos que, por otra parte, servirían como "plataforma" implícita e hilo conductor invisible, puesto que se asume a la comunicación educativa en el aula, como una forma particular de hacer educación y ésta es un ámbito mucho más general que el que aquí se plantearía.
- c. Tendría que caracterizar teóricamente a la comunicación

educativa en general, antes de tocar el área particular de la C.E.A., a partir de los sistemas histórico, referencial, social, comunicativo y cognitivo, así como plantear un modelo que me permitiera explicar las diversas formas de significar (codificar) a la comunicación educativa.

d. Cuando explicara a la C.E.A., evaluaría, sistematizaría y propondría un modelo para planificar y sistematizar las condiciones de producción y recepción de la C.E.A.

Dadas las delimitaciones anteriores, dividí este trabajo en tres capítulos: el primero es una presentación de la teorías que dan soporte a la C.E.: la de Sistemas, la de Mediación social; y, la Social de la Comunicación. El segundo es una caracterización de la C.E.; y, el tercero, un análisis de algunos trabajos sobre C.E.A.

En el primer capítulo opté por presentar cada una de las teorías mencionadas. Expuse las ideas principales en el mismo orden en que las van exponiendo los mismos autores que las plantean, pero, con notas de pie de página, hice algunos comentarios con la finalidad de hacer relevantes y ubicar los planteamientos dentro del tema que aquí se toca. Se previene al lector, acerca de que este apartado no hace referencia a cuestiones pedagógicas, más bien son teorías extrapedagógicas, de carácter metodológico (sistémico), de interpretación socio-cultural ("mediacional"); y, contextual (comunicativa). Esto se debe a que se buscó como objetivo, para este capítulo, proporcionar las bases que posteriormente permitieran identificar los elementos, las relaciones y los códigos con los cuales se pudiera

interpretar a la comunicación educativa.

El segundo apartado son planteamientos del sustentante, en donde la finalidad es presentar por sistemas (histórico, referencial, social, comunicativo y cognitivo) las características que va adoptando la C.E., para diferenciarla de otras formas de hacer educación, es decir, hacer notar las diferencias y, con ello, delimitar el objeto con el cual trabaja la C.E. Este aspecto fue necesario, puesto que en la medida en que se tuviera un conocimiento de las variables intervinientes, se podría operar mucho mejor en el plano de las situaciones concretas. Por otra parte, el lector encontrará una serie de indicios de carácter pedagógico que posibiliten una discusión del estado actual de la educación.

En el último capítulo, toco de manera específica a la C.E.A., para ello hago referencia a los trabajos recepcionales para obtener la licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva, elaborados en la ENEP-Acatlán, por quienes se han dedicado a esta área. Aquí no se resumen estos trabajos, (no tendría mucho sentido, puesto que no se trata de eso) sino que analizo diacrónicamente para observar las diferentes opciones que se pueden seguir y sobre todo para llegar a la obtención de un modelo que permitiera diferentes enfoques, pero que considerara la planificación y sistematización de las condiciones de producción y recepción de la C.E.A. Eludí de manera premeditada las técnicas para la producción de expresiones (mensajes), las técnicas para organizar los contenidos escolares; así como las formas de validación, diseño experimental y resultados de los trabajos experimentales a que se hace referencia. Esta exclusión se debió a que existe

mucha bibliografía acerca de la producción de materiales y a la forma en cómo deben ser expuestos o tratados en los diversos medios de comunicación; y, porque, en lo tocante a las tesis de licenciatura, además de que se pueden consultar en la Biblioteca de la ENSP-Acatlán, cada una de ellas fue presentada a discusión y aprobación.

Es conveniente mencionar que las tesis que aquí cito, si bien es cierto que fueron elaboradas por estudiantes que deseaban obtener su título y es responsabilidad de ellos lo que ahí se concluye, también hay que indicar que fueron asesoradas por mí y que, desde luego, les pedí su consentimiento para poder ser tomadas en cuenta en estas líneas. Además, el tratamiento que les di fue para teorizar sobre ellas y obtener modelos para la C.E.A.

Dada la perspectiva y desarrollo de esta investigación, y sobre todo que se presenta para obtener un grado en la especialidad de Pedagogía, es de suponerse que surjan algunas controversias principalmente porque: el tema es abordado desde posturas extrapedagógicas; su campo de aplicación es en una licenciatura de comunicación; y la necesaria interdisciplinariedad con la que se aborda.

Resulta necesario, entonces, indicar al lector que estas líneas son la respuesta académica y práctica a una necesidad de resolver la carencia de una teoría sobre el área de la Comunicación Educativa en el Aula, considerando que tal respuesta, pretende ser abordada desde los saberes pedagógico y comunicativo. Saberes que de suyo tienen sendas problemáticas epistemológicas y teórico-metodológicas, pero que, sin embargo, se les

reconoce dentro del ámbito de las ciencias sociales.

Precisamente, debido a esta inclusión, es que consideré, como marco teórico-metodológico, explicaciones que no corresponden ni a la comunicación ni a la pedagogía, pero que sí, sistematizan y proporcionan explicaciones sociales de carácter general para ambas disciplinas, lo cual significa la búsqueda de teorías y métodos que posibiliten el trabajo interdisciplinario, aun a sabiendas de que muchos conceptos y categorías tengan que resignificarse, tanto en el significante como en el significado.

Con lo anterior, admito que quizá muchas de las conceptualizaciones y categorizaciones que aquí hago, puedan tener otros significados, incluyendo el tema mismo de la Comunicación Educativa en el Aula, motivo por el cual se previene al lector, para que comience la lectura considerando lo mencionado en esta introducción, que de ninguna es una solicitud para que se perdonen errores y se eviten las discusiones, sino con la finalidad de reconocer el contexto en el cual se produjo este trabajo.

CAPITULO UNO
PARADIGMAS TEORICOS
Y METODOLOGICOS

CAPITULO PRIMERO:
PARADIGMAS TEORICOS Y METODOLOGICOS;
UNA REVISION

En este primer apartado se procederá a plantear de manera muy breve las teorías, conceptos y categorías que servirán de base para desarrollar el tema al que se refiere la presente tesis. Principalmente se desarrollará la teoría de sistemas en función de que se considera como una base metodológica a partir de la cual se podrán definir a la historia, la cultura, la sociedad, la comunicación y la cognición como sistemas abiertos, autónomos e interdependientes, y con esa base definir a la comunicación como un sistema con las mismas características.

Otra teoría que se revisará, como marco teórico conceptual, es la Mediación Social, dado que se considera tanto a la educación y a la comunicación como actividades mediadoras; y, a las instituciones educativas y medios de comunicación como instancias mediadoras, por lo cual resulta necesario definir qué se entenderá por mediación, por modelos culturales y sociales de la mediación y cuáles son las posibilidades que un análisis mediacional¹ ofrece para un estudio como el que aquí se plantea.

La última teoría que servirá de base general, es la Teoría Social de la Comunicación, ya que según sus propios planteamientos, es una posibilidad que permite interpretar no sólo al fenómeno comunicativo, sino también ayudar al

¹ Se toma el concepto mediacional, respetando el significado que explican los autores que se consultaron para elaborar este trabajo.

estudio de otras disciplinas sociales, entre ellas a la educación,² por lo que será necesario comenzar por enunciar los planteamientos epistemológicos de tal teoría, así como su ubicación dentro del conjunto de las ciencias sociales, para posteriormente aclarar conceptos tales como medios de comunicación, formas de comunicación y mediación comunicativa.

Independientemente de las justificaciones anteriores para la elección de tales teorías y no otras, un argumento mayor radica en que las tres teorías forman un sólo conjunto que permite una visión sistemática y progresiva² para estudiar fenómenos, relativamente nuevos como la comunicación educativa,³ en donde se puedan identificar elementos diversos pertenecientes a campos o áreas diferentes, bajo una sola interpretación. Es decir, en la medida en que aparentemente la comunicación educativa es comunicación más educación, se unen dos áreas diferentes con elementos diferentes, por lo que se hace necesario un marco teórico que permita hacerlo. Además, si se considera preliminarmente que la comunicación educativa es producto de un desarrollo histórico, cultural y social, es entonces imprescindible una visión teórica que permita identificar relaciones sincrónicas, diacrónicas, dependientes y de interdependencia, además de identificar su transformación.

² Se reconoce como problema inicial la dificultad epistemológica para diferenciar a las ciencias de la educación de la pedagogía, aunque ambas tengan como referente, que es objeto de estudio, a la actividad educativa. Se considera que éste es un problema al que no se puede enfrentar esta tesis, tal vez se aporten algunos elementos que puedan servir, aunque el propósito fundamental no es resolver ese problema. Por lo que aquí, conscientemente se elige el tratar de resolverlo y consecuentemente se hablará de educación como referente tanto de propuestas, teorías, ciencias o planteamientos tanto pedagógicos como de las llamadas ciencias de la educación.

³ Martín Serrano plantea a su vez que en la Teoría de Sistemas, la Sociología, y la Teoría de la Información, los antecedentes que sustentan sus investigaciones, aunque cubren algunos aspectos, constituyen un modelo epistemológico general de las ciencias humanas. Teoría que es necesario buscar el porqué de las ciencias sociales en su metodología más general que integra y supera a cada una de las metodologías particulares. Véase Martín Serrano, Manuel. Introducción: Perspectivas que Difunden los Nuevos Modelos de Investigación Para las Ciencias Sociales. En "Revista Española de Investigaciones Sociológicas". Madrid, No. 3. 1976. pp. 7-14.

⁴ Más adelante se aclararán las causas por las cuales se le considera como un fenómeno relativamente nuevo (1920), a pesar de haberse practicado desde el inicio mismo de la educación. Sin embargo, se le considera como fenómeno nuevo en la medida en que es "descubierto" como objeto de estudio hasta hace algunas décadas, aunque como objeto real tenga muchos siglos.

por ejemplo, las afectaciones históricas cuando son consideradas por la escuela, por los medios de comunicación o por determinados grupos sociales.

Las teorías, conceptos y categorías que se presentan en este primer apartado han sido expuestas principalmente por lo que se conoce como la "Escuela de Madrid", cuyo representante más sobresaliente es Manuel Martín Serrano, quien ha publicado cantidad considerable de documentos, que a su vez sirven de sustento para esta investigación. Por lo tanto, a continuación sólo se reseñan algunos de los aportes de este autor y escuela, con la finalidad de proporcionar conceptos que serán tomadas como premisas de este trabajo. Por lo tanto, no se someten a discusión los planteamientos de tales aportes, considero que los documentos a los que haré referencia⁴ tienen la suficiente lógica y discernimiento como para poder aclarar por sí mismos las críticas que pudieran hacerse, después de todo no es ésta la finalidad del presente trabajo y si el lector deseara cuestionar tales aspectos, aquí se proporcionan las referencias documentales, en donde, se podrán encontrar las argumentaciones. Por lo que toca a este trabajo, se asumen como pertinentes tales teorías, y se considera que la discusión debiera centrarse en las aplicaciones y generalizaciones que se hagan de tales planteamientos a la comunicación educativa en el aula.

1.1. LA TEORIA DE SISTEMAS

⁴ Constituye la lista de obras revisadas al final del trabajo.

Un sistema está compuesto por un conjunto de componentes,⁵ siempre y cuando éstos últimos sean solidarios⁶ entre:

A) La forma en la que tales objetos aparecen relacionados entre sí en una matriz.⁷ Así el repertorio de las relaciones de los objetos en el conjunto determinan las estructuras del sistema.

b) Las funciones que desempeña cada objeto en la explicación del comportamiento del conjunto. Por lo cual el repertorio de las funciones de los objetos en el conjunto determinan las cualidades del sistema.

Como consecuencia de lo anterior un componente de un sistema está dado sólo dentro del repertorio de objetos que forman parte de un mismo sistema de análisis. Existen dos tipos de componentes dentro de un sistema: los homogéneos y los heterogéneos.⁸

Un objeto es componente de un sistema de análisis cuando:

a) La presencia o ausencia de ese objeto resulta necesaria para explicar la diferencia de estructuras entre "este" y "otro" sistema, o las diferencias de estructura del mismo

⁵ Martín Serrano, Manuel. en "Introducción: Bases Para una Epistemología General de las Ciencias Sociales". En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Madrid, No. 3, 1978, pp.21-28, señala que los componentes son todos los objetos incluidos en una matriz. Tales objetos pueden ser cosas, estados de las cosas, relaciones entre las cosas, atributos de las cosas. Se entiende "cosa" en el sentido más amplio, sin restricción alguna de existencia; son "cosas" los números, las relaciones, los modelos, las teorías, los acontecimientos, los sucesos, las descripciones, las predicciones. Los objetos materiales y los productos del trabajo humano, los seres inanimados y los vivos, aislados o inanimados; las personas, los grupos, las organizaciones, los comportamientos, los intereses, los valores, los objetivos, etc.

⁶ Se entiende por solidaridad que la afectación hacia un componente afecta también al otro(s) componente(s), entonces, si a ambos les pasa, son solidarios.

⁷ Una matriz es el conjunto de posibilidades de combinación de los componentes, de tal forma que un método matricial es un conjunto de componentes, estudiado como conjunto, como única unidad de análisis. Véase Martín Serrano, Manuel. Introducción: Bases Para una Epistemología General de las Ciencias Sociales. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Madrid, No. 3, 1978, p.21.

⁸ Por lo tanto en un análisis sistemático el primer paso con el cual se debe iniciar, consiste en establecer el repertorio de los componentes de un sistema. Este punto constituirá, pues, uno de los primeros pasos que se deberán dar cuando se trate la Caracterización de la Comunicación Educativa. Síntesis a lo largo del tiempo (historia).

b) La presencia o ausencia de ese objeto resulta necesaria para explicar las diferencias de cualidades entre "ese" y "otro" sistema, o las diferencias de cualidades del mismo sistema a lo largo del tiempo.

La función de pertinencia es fundamental para la identificación de un objeto como componente de un sistema, por lo cual introduce una discriminación entre un sistema y otro sistema, y en el repertorio posible de estructuras del mismo sistema, o cuando se introduce una discriminación entre el repertorio posible de cualidades del mismo sistema. Es decir, un objeto es pertinente cuando se introduce tanto entre los sistemas, en las estructuras o en las cualidades y permite que tales sistemas se diferencien, si éste último sucediera, entonces el objeto se convertiría en un componente del sistema de análisis, dada que la introducción de ese objeto sí permitiría diferenciar tanto a los sistemas, a las estructuras o a las cualidades de ese sistema.⁹

Todos los sistemas pueden formalizarse en modelos, dado que se puede nombrar el conjunto de componentes, de estructuras y cualidades, por lo que si se utilizan los métodos matriciales y estos ofrecen un conjunto de combinaciones "N", o estados posibles del sistema, cada una de estas combinaciones o estados ofrecen también una trayectoria ¹⁰ posible al sistema de análisis. Así Martín Serrano llama "modelos de estado" al repertorio completo de estructuras y cualidades que puede adoptar un sistema

⁹ Estos criterios de pertinencia serán útiles, principalmente para explicar la intervención de la tecnología en la comunicación educativa y así poder diferenciar a esta última de la didáctica, en donde también se emplea a la comunicación para transmitir contenidos educativos. Este es un punto central en el desarrollo del trabajo.

¹⁰ Una trayectoria es el repertorio completo de sucesiones alternativas entre diversas estructuras y cualidades que puede adoptar un sistema de análisis a lo largo del tiempo. El modelo de las trayectorias expresa todos los modos posibles de cambios que son propios del sistema. Martín Serrano, Manuel. Introducción: Hacia una Epistemología General de las Ciencias Sociales. En "Revista Española de Investigaciones Sociológicas". Madrid. No. 1, 1978. p.30.

de análisis. El modelo de los estados expresa todas las formas posibles de existir que son propias del sistema.¹¹

El conocimiento de la combinación de estados y trayectorias constituye la representación canónica del sistema de análisis, y una "transformada" es cualquier estado a lo largo de una trayectoria que forme parte de la representación canónica del sistema de análisis, por lo que la suma de las transformadas corresponde a la representación canónica del sistema de análisis.

Resumiendo, la representación canónica de un sistema de análisis se obtiene cuando se han identificado los componentes y las pertinencias.¹²

Existen dos tipos de sistemas, los abiertos y los cerrados. Un sistema cerrado <<S>> es aquel cuyos estados dependen exclusivamente de las estructuras y cualidades del propio sistema y cuyas trayectorias dependen exclusivamente de las sucesiones que adopta el propio sistema; por ejemplo, el sistema de semáforos. En cambio un sistema abierto -S- es parcialmente autónomo, los estados del sistema dependen en parte de las estructuras y cualidades del propio sistema y las trayectorias dependen en parte de las sucesiones que adopta el propio sistema; pero, el sistema también está determinado por la intervención de otro u otros, cada uno de ellos capacitados para introducir pertinencias que pueden alterar el estado o la trayectoria del sistema.^{13 14}

¹¹ Ibidem p. 10.

¹² En el mismo texto citado, página 11 se expone un ejemplo completo de los componentes, pertinencias, estados posibles, trayectorias y derivadas, en el caso de una relación familiar.

¹³ Ibidem p. 14

Si se considera que para un mejor análisis de los componentes, estructuras y cualidades de un sistema de análisis abierto se tendrían que estudiar varios sistemas, cada uno con sus componentes, estructuras y cualidades, ésto se constituiría en una tarea inabordable la mayoría de las veces, motivo por el cual los sistemas cerrados son los que permiten, hacer un cierre categorial del sistema de análisis. Para cerrar un sistema abierto, y con ello elaborar una predicción del sistema, es necesario establecer las reglas que permitan hacerlo.

Para cerrar un sistema abierto es necesario que todos los componentes del sistema sean pertinentes respecto a un único referente.¹⁵ Ello se logra diferenciando a los componentes a través del análisis intersistemas e intrasistemas, es decir, si es intrasistema, el componente se analiza con independencia de otros sistemas y si afecta al sistema, la estructura o las cualidades, entonces será pertinente. Si se hace intersistemas se analizaría solidariamente con el análisis de otros sistemas, y si afectara a los dos sistemas, las estructuras o las cualidades, entonces se deduciría que ambos sistemas pueden formar parte de un sistema cerrado.

Sólo en esas condiciones se puede hablar de la legitimidad de un cerramiento de sistemas, para la verificación de ese cerramiento es necesario que: el nuevo sistema cerrado haya integrado a un sistema abierto, que el cerrado sea de un nivel superior y diferente a los subsistemas de partida, es

¹⁴ Gracias a este planteamiento será posible, más adelante, definir a la educación como un sistema abierto interrelacionado con otros sucesos como los históricos, culturales, sociales, comunicativos y cognoscitivos.

¹⁵ Su referente está siempre en función de los objetos a los que se presta atención y es decisión de quien los estudia. Por ejemplo, en el caso de este trabajo el referente es la comunicación educativa.

decir, que esté en una escala de observación distinta; que el nuevo sistema no tenga que englobar a todos los componentes y todas las pertinencias de los sistemas de partida; que tenga un referente distinto al de los de partida.¹⁶

Un sistema así definido tiene objetividad en cuanto se prueba por el recurso a la referencia. Se dice que un sistema de análisis es objetivo en cuanto las operaciones que permiten la estructura y las cualidades del sistema sirven para mostrar o apropiarse del referente. Un sistema de análisis muestra al referente cuando sirve para advertir de la presencia o ausencia del mismo referente.

De la misma forma un sistema de análisis sirve para apropiarse del referente cuando lo delimita o diferencia entre el universo de objetos. Un objeto queda delimitado por el sistema de análisis cuando las operaciones de éste último sirven para:

- la producción o aparición del referente - la reproducción del referente
- la transformación o el cambio del referente
- la mutación del referente
- la desaparición del referente¹⁷

Para puntualizar sólo los aspectos más importantes mencionados hasta este momento se puede decir que un sistema es un conjunto de entidades que se constituyen en la concurrencia de más de un elemento; el conjunto de los

¹⁶ Estas constituyen las argumentaciones necesarias para poder definir posteriormente a la comunicación educativa como un sistema cerrado y diferenciado tanto del sistema de comunicación, como del educativo, sabos como sistemas de partida, del nuevo: el de la comunicación educativa y por lo tanto con un referente distinto a sabos precedentes, además de componentes, estructuras y cualidades diferentes.

¹⁷ Martín Serrano, M. Op. cit. p. 39.

constituyen en la concurrencia de más de un elemento; el conjunto de los elementos de un sistema muestra una organización; estos elementos son denominados componentes del sistema. Los componentes presentan las siguientes características:

1. Han sido seleccionados
2. Se distinguen entre sí
3. Se relacionan entre sí

De tal modo que esas características pueden ser explicadas como una consecuencia de su pertenencia en el sistema.

Un componente pertenece a un sistema dado, cuando su existencia es necesaria para que el sistema funcione o permanezca organizado como tal. Las relaciones entre los componentes son expresadas como dependencias; con ello se indica que el estado de cada componente del sistema se ve afectado por otro u otros componentes y viceversa. La dependencia entre los componentes de un sistema no significa necesariamente que cada elemento tenga que mantener relaciones directas de afectación con todos y cada uno de los demás.

Para que un componente pertenezca a un sistema es suficiente con que mantenga al menos una relación directa con otros componentes. Respecto a los demás podrá establecer una afectación indirecta.

Cuando un sistema es modificado por la intervención del hombre en cuanto a la organización y comportamiento, estos sistemas son denominados sistemas finalizados.¹⁸

¹⁸ Más adelante, en el apartado dedicado a la mediación social se presenta una aplicación de la teoría de sistemas.

1.2. TEORIA DE LA MEDIACION SOCIAL

Ya se ha mencionado que la educación y la comunicación son instancias mediadoras, aunque todavía no se ha argumentado en favor de esta aseveración, pues para ello es necesario, primero plantear qué es la mediación. Este apartado tiende a responder a esta última interrogante.

La teoría de la mediación social se vislumbra como un paradigma teórico capaz de interpretar y sistematizar la diversidad de elementos que se constituyen al interior de un proceso social, es decir, tal teoría permite dar un orden a las cosas, objetos, hechos y conceptos que se han estado dando, de acuerdo al grado de desarrollo de las sociedades occidentales. Ese orden se puede formalizar en modelos que Martín Serrano nombra "mediacionales"; se parte de la explicación de que un modelo mediador es comparable a un código. El código, afirma, "es un sistema de posibilidades, superpuesto a la igualdad de probabilidades del sistema en su origen para facilitar su dominio comunicativo (cambio)".¹⁹

Un modelo de mediación es un código desde dos puntos de vista:

1. Un modelo puede interpretarse como un mero sistema codificante, que significa lo mismo que una estructura. Estructura y código son modelos que permiten unificar la diversidad del acontecer desde el punto de vista sociocultural compartido "a priori" por el mediador y los receptores.
2. Todo modelo es un código, entonces significa lo mismo que coerción. El

¹⁹ Martín Serrano, Manuel. "La Mediación Social" p. 55.

modelo de coerción explica que el código es una forma de tomar partido acerca de "lo que ocurre", lo que equivale a decir que "código" e ideología son términos que designan, en este contexto, a la misma cosa.

"Tal información contenida en el modelo de mediación indica los grados de libertad de las definiciones de la realidad, de las interpretaciones alternativas que pueda tomar un miembro de la comunidad respecto al significado del acontecer, respetando el código. Los códigos se hacen más restrictivos o más abiertos según las circunstancias sociales que atraviesa el grupo".²⁰

La significación del código como control social es una constante cultural, en la medida que el mediador utiliza los mismos supersignos que los sujetos emplean para pensar y actuar. Orden, entonces, equivale al modo establecido de entenderse con el mundo.

Cuando por alguna causa específica este orden social sufre alteraciones ya sea por desajustes entre normas, tecnología y personalidades, las instituciones mediadoras, creadas justamente para ello, actúan como "girosocopios" restableciendo un equilibrio en el estado de permanente disfunción a que está sometida la sociedad. A estos sistemas de regulación institucionalizados, Manuel Martín Serrano los denomina sistemas de mediación, cuya característica esencial es que contienen modelos de integración.

²⁰ *Ibid.*, p. 56

La mediación suele encomendarse a instituciones culturales, políticas, científicas o profesionales; a su vez todas las instituciones normativas pueden ser estudiadas desde el punto de vista de la teoría de la mediación, en cuanto mediadoras en los procesos sociales:

- a) La clase social, como instrumento de mediación entre la estructura de producción y las relaciones de producción.
- b) La política como mediador entre los recursos y las aspiraciones.
- c) La educación mediando entre los recursos y los comportamientos.
- d) La psicoterapia psicoanalítica como un instrumento de mediación entre los instintos y la socialización.

Se dice, entonces, que cuando el mediador introduce un modelo de orden entre las cosas para ofrecer una visión estable del mundo se produce un cambio importante. La información del mediador cesa de tener por objeto la realidad original: 'lo que ocurre', y por el contrario, el mediador, por 'lo que ocurre', trata de explicar el orden, como una forma de interpretar al mundo.

En este sentido, según afirma Serrano, la teoría permite establecer modelos y actos, que sirven asimismo de criterios para distinguir ideas, acontecimientos o comportamientos.

En concreto, se puede hablar de mediación solamente cuando determinados significados deben asumir determinados significantes, y viceversa; por lo que

es requisito fundamental la existencia de un referente común.

Dado que el referente constituye en la comunicación el fundamento material de la veracidad, se dice con respecto a él, que la comunicación es objetiva; por lo que es necesario establecer las relaciones que guarda el con el referente, como criterio para clasificar a los media desde el punto de vista de la comunicación según el siguiente cuadro:

RELACION DEL SIGNO CON EL REFERENTE	RELACION DEL MENSAJE CON EL REFERENTE	CARACTERISTICA DE LOS CODIGOS	
		ACRONICO	SINCRONICO
ABSTRACTOS	LIBRO RADIO	RADIO	PARTICULARES
ICONICOS	CINE T.V.	MEDIA INDEX T.V.	GENERALES
CARACTERISTICAS DE LOS MENSAJES:	REFERENTES SUJETOS AL CONTROL DEL MEDIADOR	REFERENTES RESISTENTES AL CONTROL DEL MEDIADOR	

21 22

Hasta ahora la comunicación ha sido predominantemente abstracta, en la medida en que se veía obligada al apoyo de códigos particulares; resultaba una actividad selectiva. Sin embargo, con la generalización de los media

²¹ Ibid. p. 83

²² Se entiende por media abstractas a aquellas que emplean símbolos cuyo significado no se "percibe" en nada el referente, por ejemplo, la palabra escrita 'MAMA', no se parece a ninguna mamá, sino que quien decodifica ese significado necesita realizar un esfuerzo de abstracción, para encontrar el referente que se refiere a una mujer que tiene hijos, para luego ubicarla específicamente de quien se habla en concreto. Los media iconicos, por el contrario, contienen una serie de datos o informaciones en los propios significantes, que permiten que esos símbolos sean isomorfos al referente, por ejemplo, una fotografía o una imagen televisiva de un artista; el receptor no necesita de mucha abstracción para identificar lo que está viendo, sabe que la imagen que se presenta corresponde a una persona, de profesión artista y que es 'casi igual' a la persona a la que se refiere la imagen. Los media acrónicos son aquellos que tienen una diferencia temporal entre el acceso y la eapresen, durante esa diferencia de tiempo se permite una mayor mediación, es decir, el referente está sujeto durante más tiempo al control del mediador. Los media sincrónicos, son aquellos que, gracias a la tecnología, permiten la recepción de la señal en el mismo momento en que está sucediendo.

icónicos, los códigos sociales son movilizadlos con fines comunicativos, éstos rompen las fronteras etnocéntricas de la difusión.

"Los medios acrónicos, por su parte, se prestan al control del significado de sus mensajes por parte del mediador. El referente está ausente de la información cuando se lleva a cabo el mensaje. La función referencial del mensaje descansa en una imagen o una expresión. Este referente vicario puede ser fragmentado, reconstituido e incluso construido de forma tal que el mediador puede introducir en el mensaje una referencia previamente manipulada."²³

En los media sincrónicos se permite que el destinatario pueda verificar la objetividad del mensaje, dado que el referente acompaña a la comunicación. Cabe señalar que en los media acústicos, la objetividad se ve reducida sólo a los sonidos.

"La teoría de la comunicación ha surgido cuando se ha cobrado conciencia de que la sociedad que dispone de media sincrónicos e icónicos sería diferente de la sociedad que comunica de manera abstracta y acrónica."^{24 25}

Para interpretar a la sociedad y al momento histórico en que se vive es necesario abocarse a la elaboración de una determinada teoría de la

²³ Martín Serrano. Manual. "La Mediación Social" n. 84

²⁴ *Ibid.*, p. 88

²⁵ Este es un punto central para el desarrollo de esta tesis, ya que es partir del surgimiento de estos media icón, que propiamente se puede hablar de comunicación educativa, como más adelante se sustentará.

mediación; aquella que se refiere al uso de los media en las sociedades capitalistas bajo el dominio monopolista, en donde la mayor influencia social se ejerce a través de los media index; tal influencia tiene como fin la reproducción social: La teoría de la comunicación, afirma Manuel Martín Serrano, "consiste en el análisis de la mediación que corresponde al uso de los media index, en la formación social capitalista dominada por los monopolios, con fines de reproducción social".²⁶

Con el fin de explicitar las características de dos de los media usados en la educación: el lenguaje escrito (libros) y el icónico (televisión, para mencionar un caso que después pueda ser usado en este trabajo, aclarando que la televisión puede ser icónica y sincrónica), se presentan a continuación las diferencias más importantes:

Lenguaje escrito (libros):

Relación del signo con el referente: abstracto

Relación del mensaje con el referente: Acrónico

Características de los mensajes: Referente sujeto al control
del mediador.

Características de los códigos: Particulares, por lo tanto, sólo
pueden comunicar haciendo uso de
un código social particular,
compartido por los emisores y los
receptores.

Lenguaje icónico (Televisión):

Relación del signo con el referente: icónico

²⁶ Martín Serrano, Manuel. "La Mediación Social" p. 91

Relación del mensaje con el referente: Sincrónico. Media Index

Características de los mensajes: Referente resistente al control
del mediador.

Características de los códigos: Generales, por lo tanto,
comunican en función de códigos
sociales generales.

Una vez expuesta tal clasificación y considerando la conclusión a la que llega Martín Serrano con respecto a la teoría comunicativa, en cuanto a que el estudio de la comunicación en las sociedades capitalistas monopólicas debe ser desde una perspectiva mediacional, se señalará cómo y cuál es la forma en que se emplea a la comunicación para la transmisión de mensajes.

Para determinar las formas de empleo de la comunicación es necesario, en primer término, plantear una definición concreta de "comunicación". Serrano señala a la comunicación "como la transmisión de un mensaje, desde un emisor a un receptor, sobre un referente, por medio de un medium".²⁷

Esquematisando:

Códigos

Emisor-->(Medium)--> Signos -->(Medium)--->Receptor

Referente

Mensaje

("Modelo de Jakobson")

Los elementos distinguibles en este modelo son:

²⁷ *Ibid.*, p. 107

- Emisor
- Receptor
- Medio
- Mensaje que implica: signos
 - códigos
 - referente

De acuerdo a las relaciones que mantiene el mensaje con los restantes elementos, es posible distinguir tres formas de empleo de la comunicación:

1. Informativa
2. Reproductiva
3. Contracomunicativa

A continuación se mencionan las características de cada uno de los usos mencionados.

1. Uso informativo.- El emisor utiliza la comunicación para transmitir datos; emplea los códigos para controlar la información sobre el objeto que llega al receptor. La secuencia informativa queda de la siguiente manera:

Emisor --> (mensaje, código) --> Receptor

Objeto

Suceso

Valor

Referente = Dato ²⁸

El emisor, el medium, el contenido de la información y el receptor comparten un objeto (referente) sobre el que se comunican y se refieren a él para comprobar la exactitud de la información. Cuando la comunicación es orientada a esto, el emisor se esfuerza por facilitar un repertorio de datos sobre la realidad, y por hacer expresos los códigos para que el receptor pueda conocer el sistema codificante que ha aplicado (tal es el caso de la información científica).

Las relaciones entre los elementos conllevan a las funciones:

1. Referencial: Explora si existe distinción entre el signo utilizado y la cosa a la que hace referencia el signo.
2. Emotiva: Analiza la actitud del emisor respecto a la información que transmite (por ejemplo, a favor o en contra).
3. Conativa: toda mensaje pretende lograr una reacción en el receptor.
4. Metalinguística: El emisor introduce una información con el objeto expreso de aclarar el significado de la propia información.

2. Uso reproductivo.- El emisor utiliza la comunicación para transmitir información sobre la información; emplea los mensajes para controlar los códigos de decodificación que va a aplicar el receptor, utilizando los objetos como una ilustración de los códigos.

"La reproducción es una forma de comunicación que trata de ocultar la existencia de un emisor que controla la información, mediante mensajes que utilizan los objetos para ilustrar códigos redundantes, cuya función es influir sobre las representaciones, las actitudes y los comportamientos del

receptor frente a la realidad y los modelos de la realidad".²⁹

La secuencia informativa es:

Emisor--> (mensaje, objeto) --> Receptor

Código

Referente = Información

El emisor, el medium, el contenido de la información y el receptor comparten el código sobre el que comunican. La exactitud de la comunicación se comprueba por referencia al código. Cuando la comunicación está orientada a la reproducción, el emisor ajusta la realidad al sistema de orden "a priori" que el emisor desea conservar.

Los distintos elementos en esta forma de comunicación establecen entre sí, relaciones características que son:

1. Función ilustrativa: El referente sirve para proporcionar un ejemplo que confirma la validez del código.
2. Función técnica: El mensaje permite que el emisor pase desapercibido. Esta ocultación pretende hacer pasar al emisor por un mero técnico de la comunicación.
3. Función de consonancia: Los mensajes tratan de que el receptor adopte como propio el sistema de mediación propuesto por el medium.
4. Función redundante: El mensaje reproduce siempre algunas de las subrutinas que forman parte del repertorio aceptado en el código.

3. Uso contracomunicativo.- En este uso, la relación existente entre el referente y el signo es alterada con el fin de cambiar su significación. La destrucción o anulación del código no se debe a la falta de información, por el contrario, por la emisión de mensajes tan ricos en contenido informativo, no son decodificables por el receptor, el cual se ve obligado, si desea encontrar el significado del mensaje, a remitirse a códigos generales (de carácter social, psíquico o lingüístico). La relación de elementos de la comunicación destructiva es el siguiente:

(Código)

Innovadora

(Emisor)--> Emancipadora--> (Mensaje)-->Disonante-->(Receptor)

Subversiva

(Referente) ³⁰

Las relaciones que mantienen los elementos de esta forma de comunicación da lugar a cuatro diferentes funciones:

1. Subversiva: La referencia de los objetos sirve para mostrar que los significados de los mensajes son rutina "cristalizada" que no corresponden a la realidad.
2. Emancipación: El emisor emplea los mensajes para expresar sus intereses, valores y actitudes que introduce en el código.
3. Innovadora: La organización del mensaje rompe "subrutinas" que aplicadas a los datos de la realidad, transforman la información en una mera convención.
4. Provocación de la disonancia: El mensaje es un impacto provocativo, que desorganiza los esquema convencionales que el receptor acepta para

interpretar la realidad. Es disonante respecto a los estereotipos que usa el receptor para analizar la comunicación (por lo general los programas televisivos nunca dejan al receptor en una situación disonante).

"Cuando se priva al receptor y al emisor de los códigos particulares emerge la incomunicación, porque los códigos sociales generales no sirven para esclarecer la realidad, "carecen de sentido".³¹ Dada la falta de elementos para interpretar el mensaje, el receptor se sitúa en una función disonante. La disonancia estriba en los estereotipos que éste usa para analizar la comunicación. Para la reducción de la disonancia, Serrano plantea la existencia de tres planos:

1. Plano de la situación: está constituido por los cambios que el acontecer opera en la realidad social: un suceso que afecta al grupo, una norma que cambia, un código nuevo, etc.
2. Plano de los "principia": constituido por las constancias cuya preservación es fundamental para la reproducción del grupo; bienes de producción, normas, etc.
3. Plano de la mediación: Es el plano cognitivo en el que se verifica un proceso de interacción entre los otros dos planos.

El mediador encontrará las cosas como referente en uno u otro plano, e inclusive en los dos planos a un mismo tiempo.

Se tiene entonces que "el cambio social consiste en un permanente

³¹ 1964, p. 119

proceso de mediación: los elementos significantes que se incorporan al medio humano son relacionados con todas las sucesivas significaciones que se le exigen al medio para que sea humano, mediante modelos que abarcan nuevos ámbitos de aplicación, o salen de ámbitos sobre los que otro tiempo mediaron".³²

Lo relevante en el análisis del cambio social es el proceso por el que los objetos se ven relacionados con los objetivos mediante modelos y el permanente movimiento que lleva a todo modelo a objetivarse y a todo objeto a constituirse en portadores de la mediación.³³

"Los procesos que se operan entre componentes que pertenecen a un mismo plano, tienen como referente al mismo plano en el que se desarrollan; por citar un ejemplo: la generalización de los anticonceptivos tiene como consecuencia la sujeción de los nacimientos al control voluntario, pero no a la reducción de la explosión demográfica o la la emancipación sexual de la mujer, procesos mediados".³⁴

Para que se dé la consonancia en la que se funda el consenso social es necesario que exista un referente. Cuando los referentes de la situación son heterogéneos respecto al de los principios, el proceso de mediación requiere la participación de un referente común. Es el momento en que el mediador introduce los códigos para que sirvan como referente, con la función de

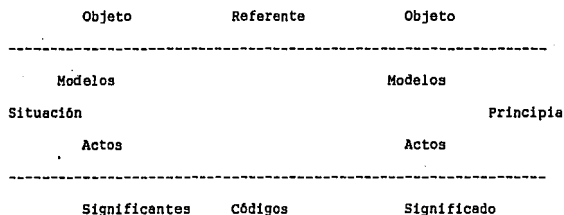
³² *Ibid.*, p. 75

³³ En base esta premisa que se estudia, aquí, cómo los modelos de educación, los modelos sociales, así como los modelos mediacionales, interactúan entre sí, para proporcionar un "sentido" al empleo de ciertos modelos en la actividad educativa.

³⁴ *Ibid.*, p. 77

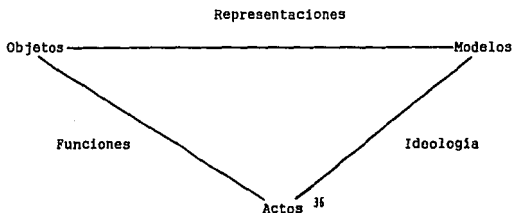
reducir la disonancia entre el plano de la situación y el plano de los principios. El esquema sería:

Planos mediados



35

En cuanto a las clases de códigos mediadores, Serrano propone la distinción entre tres tipos de mediaciones en función de los referentes mediados:



³⁵ *Ibid.*, p. 38

³⁶ *Ibid.*, p. 39

Son representaciones las mediaciones que reducen la disonancia entre los objetos y los modelos.

Son ideologías las mediaciones que reducen la disonancia entre los modelos y los actos.

Son funciones las mediaciones que reducen la disonancia entre los objetos y los actos.

Los tres tipos de códigos usados en la mediación tienen en común que pueden ser expresados mediante un modelo lógico. Tanto las funciones, las ideologías y las representaciones son directamente comparables entre sí: no en el plano de sus respectivos contenidos, sino en el plano de sus formas lógicas respectivas, es decir, a nivel metalinguístico.

"El metalenguaje prescinde de los significados específicos de las operaciones y del carácter heterogéneo de los significantes a los que se aplica" ³⁷ "Expresa las coerciones reales como restricciones lógicas (exclusión, implicación, asociación). Devuelve a la realidad sus propias limitaciones transformadas en modelos del pensamiento y de la acción"³⁸ determinados significantes deben asumir determinados significados, y cuando para atribuir los segundos a los primeros existe un código mediador, es decir, cuando ciertos objetos del medio humano van a ser relacionados con ciertos objetivos, a través de un proceso de interpretación de la realidad que dirige los comportamientos y las acciones, mediando siempre un proceso

³⁷ *Ibid* p. 22

³⁸ *Ibid* p. 22

cognitivo.³⁹

Se ha perfilado, de manera general, la operación de la mediación como "agente" de regulación entre diferentes sistemas: social, comunicativo y cognitivo; con fines de estabilidad y reproducción social. En este sentido, se ubica a la mediación desde el momento en que emergen cambios dentro del entorno; cuando estos acontecimientos son seleccionados y procesados cognitivamente y estructuralmente para posteriormente ser seleccionados y difundidos como información para que el conjunto social interactúe sobre el entorno, asegurando de tal forma su reproducción.

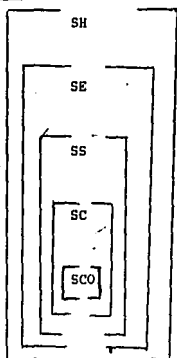
"En la construcción de las representaciones sociales dispuesta por los medios, también intervienen otros sistemas a fin de garantizar la coherencia y eficacia del modelo mediador, tales como el sistema histórico (SH), entendido como el conjunto acumulado de respuestas sociales a situaciones similares".⁴⁰

De este modo se propone un modelo que trata de dar coherencia a varios sistemas que, por ser abiertos, son interactuantes y por tanto multiafectados, el esquema sería el siguiente:

Sistema histórico.....SH
Sistema ecológico.....SE
Sistema social.....SS
Sistema comunicativo ..SC
Sistema cognitivo.....SCo

³⁹ *Ibid* p. 80

⁴⁰ Avila Guanda, Xavier "Avances de La Mediación Social", mimeografiado, p. 27.



"Es así que los productos culturales y comunicativos articulan entre sí y a su interior referencias "ordenadas" de todos estos sistemas. Tanto sistema histórico, sistema ecológico, sistema social y eventualmente el propio sistema comunicativo se convierten en sistemas de referencia del cual forma parte también el sistema cognitivo, aunque había que señalar que éste tiene un papel funcional diferente".⁴¹

La mediación, entonces, se propone como el análisis histórico de las relaciones sociales, de tal suerte que es necesario responder cómo se media entre la historia y las relaciones sociales.

Manuel Martín Serrano perfila la existencia de modelos mediacionales, tanto culturales como sociales, que permiten establecer las relaciones que se presentan entre estos sistemas. Se plantea así, en primer término, la

⁴¹ Ibíd. p. 32

existencia histórica de cuatro modelos culturales de la mediación en los párrafos siguientes, para que inmediatamente después se anoten las características de los modelos sociales de la mediación.

A. Modelos Culturales de la Mediación.

1. El Modelo Medieval.

"En la época medieval no existía la percepción cultural de un medio artificial (creado por el hombre) en oposición de un medio natural";⁴² sino que los objetos fabricados eran percibidos como una réplica de la naturaleza, obra de Dios; sólo existía un creador; y, por tanto la actividad del hombre era una actividad de re-creación.

Para la visión medieval del mundo, era natural todo lo que estaba patente, todo lo perceptible al ojo humano o sentidos y lo artificial, aquellos efectos que escapaban a tal percepción, se concebían como mágicos, así como la mayor parte de los procesos biológicos y químicos (época denominada oscurantismo).

La ruptura de la concepción medieval se originó, entre otras cosas gracias a la fabricación de las lentes; con ellas se puso de manifiesto un mundo ajeno a la percepción humana, otro mundo natural donde regía el orden; se hizo evidente la configuración celular y la visualización en el espacio de un número considerable de astros. A partir de entonces se considera

⁴² Martín Serrano, Manual. "La Mediación Social". p. 9

natural lo que responde a principios universales formulados de manera abstracta; según Galileo Galilei, la naturaleza sólo contemplaba una lectura posible, la abstracta. "Las cosas naturales expresan formas y proporciones geométricas; el mundo es un dato para el conocimiento y no para la contemplación".⁴³

Este giro conceptual hizo posible la ciencia experimental. A partir del momento en que el hombre se permite experimentar con el mundo no sólo nace un nuevo objeto del saber, también emerge un nuevo sujeto de la historia que contempla ya el uso de la razón. Esto es, justamente, lo que constituye el segundo modelo mediador.

2. Ilustración o Enciclopedismo

El hombre busca el conocimiento por medio del raciocinio y la inteligencia, mediante la disección y exploración de la naturaleza. En esta época se busca la felicidad mediante la fabricación de objetos materiales como una forma de sustitución del mundo natural.

"Lo natural se subordinó al medio artificial; pero ambos permanecieron armonizados en tanto que la burguesía (agraria) concibió que las leyes (naturales) y las constricciones (sociales) eran igualmente reflejo de la razón".⁴⁴

⁴³ *Ibid.* p. 13.

⁴⁴ *Ibid.* p. 14.

La sustitución de la burguesía agraria por la industrial, (generada gracias a la productividad), representa el ocaso del naturalismo sociológico. La naturaleza no expresa ya la razón, tiene que ser dominada por ella. Así, la tecnología y la cultura abandonan definitivamente su alianza con la naturaleza para oponerse a ella, la razón triunfa como productividad tecnológica y como represión a dentro de la socialización.

Es en este momento, cuando aparecen con "toda nitidez las líneas maestras que sostienen la visión del mundo de la burguesía industrial:

1. Concepción de un ajuste armonioso entre la innovación tecnológica y el desarrollo cultural sustentado en la hipótesis de que cultura y tecnología expresan la misma racionalidad.
2. Concepción de una antítesis entre la razón y la naturaleza."⁴⁵

Sin embargo, existe una contradicción entre ambas concepciones: si bien en la primera se plantea armonía entre tecnología y desarrollo cultural (progreso), en la segunda se rompe tal esquema al inferir la ruptura entre razón y naturaleza. En efecto, la implantación de este orden tecnológico sólo logró la instauración de una sociedad a la que únicamente le interesaba la productividad. Con estos argumentos, Serrano da paso al tercer modelo.

3. El Capitalismo

Gracias al desarrollo tecnológico, la burguesía industrial había logrado acrecentar en gran escala la productividad, hasta entonces

⁴⁵ *Ibid.* p. 15

impensada; había racionalizado a la producción introduciendo la división social del trabajo entre unos hombres, propietarios de los medios de producción y otros, meros propietarios de su fuerza de trabajo.

El resultado de este proceso "desmentía las esperanzas puestas en el logro de la liberación de la sociedad civil por la vía de la razón: la sociedad no era más justa ni los hombres más libres. Los cambios ocurrían de tal manera, que a medida que las técnicas eran más racionales y las riquezas materiales más abundantes, las relaciones sociales eran más irracionales y la cultura del pueblo más pobre".⁴⁶

La razón se mostraba incapaz de desarrollar una cultura de liberación. La hipótesis de que la tecnología y la cultura constituirían procesos que avanzan solidariamente de manera armoniosa, resultaba falsa.

Conforme se solidificaba el dominio burgués sobre el proletariado, la naturaleza iba perdiendo terreno. Poco a poco el hombre se percataba de que el habitat natural se había extinguido, era sustituido por infinidad de productos artificiales creados por el hombre mismo y en consecuencia el contacto con la naturaleza era cada vez más irreal.

El dominio capitalista adquirió dimensión tal, que la burguesía industrial delegó toda su autoridad para la implantación de una nueva forma de opresión: la burguesía monopolista. Cabe señalar que este cambio determinó algunas transformaciones importantes para la imagen ideológica del mundo.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 46.

Constituye los rasgos que los sociólogos no marxistas describen como propios de la sociedad de consumo de masas; y con ello Serrano plantea el cuarto y último modelo cultural de la mediación.

4. El Capital Monopolista

En esta nueva concepción de capital monopolista se vislumbran dos aseveraciones características:

1. "Se propone una aproximación de la realidad fundada en una imagen perceptiva del mundo, apoyada en el sentido de la vista, en vez de un modelo fundado en una imagen abstracta.
2. Se supone una reconciliación total entre el medio natural y el artificial".⁴⁷

Esto es, la sustitución del modelo ideológico industrial por el nuevo modelo monopolista tiene que ver, en cierta medida, con la existencia de los nuevos medios de comunicación.

En efecto, la aparición de los medios de comunicación masiva hacen que las barreras conceptuales que separan al medio natural del artificial, de la tecnología y de la cultura, sean más frágiles. Los medios, señala Serrano, y en especial la televisión, transforman las cosas en signos de ellas mismas, proporcionando así representaciones casi idénticas de lo natural. "El sistema de producción no puede crear ese aspecto natural, pero sí puede, sin ningún

⁴⁷ *Ibid.*: p. 209

esfuerzo, multiplicar reproducciones y ofrecerlas prácticamente gratis".⁴⁸

49

De esta manera, el hombre se libera, en cierta forma, de la angustia que representa desenvolverse en un mundo humano artificial, dándose o no cuenta, de que tal mundo natural presentado a través de íconos y sonidos, sólo constituyen otro producto artificial.

B) Modelos Sociales de Mediación

"Cada forma de mediar la sociedad tiene su paralelo en una teoría cognoscitiva que puede ser referida a un modelo lógico; este modelo debe dejar que por su medio se exprese la ideología que se utiliza para interpretar al mundo".⁵⁰

"Como las ideologías están orientadas hacia el control social del grupo, el modelo ideológico debe ser relativamente simple, y lo más genérico posible para que pueda ser aplicado con eficacia en cualquier situación concreta".⁵¹ Serrano afirma que existen cuatro modelos sociales de mediación diferentes: Mosaicos, Jerárquicos, Articulares y Latentes o Abstractos.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 38.

⁴⁹ Este párrafo tiene una gran importancia para justificar como la comunicación educativa, tal como aquí se lo considerará, es un signo de la misma educación en donde se proporcionan representaciones casi idénticas a las de la educación en sí misma, pero sólo sustituyen con signos (icónicos, auditivos y verbales) a la educación, de tal forma que en un análisis poco profundo, se confunde a la comunicación educativa con el hecho mismo de educar. Por ejemplo, el caso de la Telesecundaria en México, que se transmite por los canales Once, Cinco o Cuatro, no son propiamente educativos, sino sólo signos de lo que es un tipo específico de educación secundaria (desarrollada aquí, comunicación educativa en el aula) y, que a su vez sustituye a lo que se denomina como educación secundaria tradicional, en donde hay una interacción entre alumno y profesor muy distinta a los casos del sistema Telesecundaria y también muy distintas a las emisiones que se hacen por los canales televisivos antes citados.

⁵⁰ Martín Serrano, Manuel. "La Mediación Social", p. 58.

⁵¹ *Ibid.*, p. 60.

1. Mosaicos

"... Los hechos que ocurren en el medio humano son inicialmente independientes entre ellos e igualmente probables, y que todas las cosas, objetos y seres que pueblan el medio humano son intercambiables entre sí e independientes".⁵²

"La mediación mosaica desune los datos, los desarticula y los presenta sin discriminación unos junto a otros, se esfuerza en que las posiciones relativas de los componentes del sistema sean funcionales y no se produzcan inversiones, es un orden de secuencias. Así los hechos, por heterogéneos que sean pueden integrarse en la misma definición de la realidad".⁵³

Existen numerosos aspectos de la vida social que se tratan de entender utilizando un código de orden mosaico, la prensa por ejemplo, es el mediador característico de la cultura mosaica; se pueden citar de igual manera, a la estructura urbana, a los anuncios luminosos y a la distribución de objetos en un almacén, entre otros.

Los códigos mosaicos imponen una visión fragmentada de la realidad.

2. Jerárquicos.

"Para la representación jerárquica de la realidad, los hechos, en vez

⁵² Ibid. pp. 61-62

⁵³ Ibid. p. 62.

de estar unos al lado de otros, aparecen embutidos, contenidos los unos en los otros. La aparición de una definición en la realidad social implica otras, y estará implicada en las demás; el orden se expresa en términos de dependencia y no de distancia.

El mundo se presenta estructurado por capas: para llegar al dato más profundo hay que atravesar todos los que se le superponen y no se puede pasar de un hecho a otro sin tener en cuenta los intermedios.

La cultura oral es características de este modelo, las palabras habladas todavía no se estabilizan en forma escrita o impresa. son el único soporte de la continuidad cultural" .⁵⁴

La mediación jerarquizada trata de mantener la virtud de los signos, preservando su capacidad de apropiación de la realidad.

3. Articulares

"El análisis articular infiere a partir de la observación del conjunto de movimientos efectuados por el mediador con los datos de la realidad, el código del sistema".⁵⁵ Un sistema aparentemente aleatorio puede constituir un sistema semiológico regido por un orden articular de tipo lingüístico. "Los códigos articulares son un sistema de orden que permite la utilización de subsistemas diferentes (palabras, iconos, etc.) los cuales pueden

⁵⁴ Ibid. p. 66.

⁵⁵ Ibid. p. 67.

intercambiarse entre ellos sin que cambie el mensaje".⁵⁶

La reproducción del orden articular permite que los mediadores (televisión, maestro, etc.) se puedan sustituir unos con otros, de esta forma la visión del mundo conserva el mismo orden inicial.

"La realidad a la que se impone un orden por un modelo articular no es la de los objetos, sino la de interdependencia de los objetos entre ellos. Los objetos se reducen a ser meros puntos de intersección de los fascículos de relaciones".⁵⁷

Mediante este modelo las cosas son referidas al orden inminente que el mediador establece.

4. Latente o abstracto

Da referencia al uso de los datos explícitos con el objeto de interesar al espectador en una realidad; el mediador emplea un sistema de orden que posea carácter latente. No muestra los criterios empleados para clasificar la realidad, ya sea porque para el propio mediador son inconcientes, o porque desea mantenerlos ocultos.

El modelo abstracto ordena los datos manifiestos respecto a variables

⁵⁶ *Ibid.*, p. 67.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 69.

latentes, cuyo valor es siempre igual a cero (Hjelmslev, 1968) "se podría decir que el modelo abstracto es la 'estructura que introduce una visión de la realidad desde el punto de vista de la inercia', de la ausencia de todo movimiento".⁵⁸

Los modelos de mediación latente transforman en funcionales las apariencias irracionales, contradictorias o incomprensibles de la realidad.

Como es posible observar, en la educación se pueden dar los cuatro modelos sociales de la mediación, uno por uno o varios al mismo tiempo, por ejemplo, el mosaico se aprecia en el curriculum o en las materias que un estudiante cursa en un día o semestre; el jerárquico cuando el profesor explica un concepto a partir de premisas que están contenidas en otras y éstas en otras; el articular, cuando un profesor es sustituido por otro y los contenidos del programa no cambian; y, por último, cuando se enseña una clasificación de ciencias sin mencionar los principios epistemológicos que dan origen a tal clasificación.

Hasta aquí se han expuesto las principales categorías y conceptos de la Teoría de la Mediación Social que serán rescatadas en su momentos cuando se caracterice, interprete y analice a la comunicación educativa, falta, sin embargo, describir la tercera teoría que sustenta el marco de este trabajo, para ello el siguiente apartado.

⁵⁸ *Ibid.* p. 70.

1.3. LA TEORIA SOCIAL DE LA COMUNICACION

Toda obra teórica presupone un modelo general que el autor tiene por el punto de vista (o paradigma) adecuado para enfrentarse con el objeto de estudio. Son paradigmas utilizados en las ciencias sociales, entre otros, el behaviorista, el estructuralista, el dialéctico. El que se considera pertinente en la Teoría Social de la Comunicación es denominado mediación.⁵⁹

Con el paradigma de la mediación se ofrece un modelo adecuado para estudiar todas aquellas prácticas sean o no comunicativas, en las que la conciencia, las conductas y los bienes entran en procesos de interdependencia. Por lo que el investigador no puede recurrir a modelos meramente cognitivos, o exclusivamente de comportamiento o solamente de producción expresiva.

La necesidad de un enfoque basado en la mediación se hace sentir cuando el manejo de la información, de los actos de las materias y del uso de la conciencia se manifiestan como una actividad que no puede ser disociada ni analizada por partes.

De ahí la conveniencia de hacer una delimitación de campo que permita situar la reflexión en un contexto científico.

⁵⁹ La teoría de la mediación ha quedado resumida en un apartado anterior.

Serrano ⁶⁰ entiende que son ciencias de la comunicación todas aquellas que tienen por objeto de análisis a las interacciones en las que existe el recurso a la expresión; y, por teorías de la comunicación a aquella que proporciona el paradigma que sirve de marco al conjunto de las ciencias de la comunicación. A esta teoría le corresponde especificar las características que diferencian a la interacción expresiva de otras modalidades de interacción que recurren a los actos ejecutivos.

El nivel de análisis toma en cuenta toda posible manifestación de las relaciones comunicativas, tanto si se producen entre actores, animales como humanos, y con independencia de que la información esté biológica o tecnológicamente expresada.

Las ciencias de la comunicación penetran en el ámbito de las humanas cuando seleccionan como objeto de estudio las interacciones expresivas entre actores que son hombres.

Una teoría de la comunicación humana justifica su especificidad porque los humanos no comunican sólo a propósito de lo que los animales comunican, ni sólo como ellos lo hacen. La comunicación humana incluye un nivel social, gnoseológico y axiológico producido por el propio ser humano.

Incorpora al sistema de interacción los productos que son fabricados exprofeso para cumplir una función expresiva (por ejemplo, una carta) y se

⁶⁰ Lo relativo a planteamientos epistemológicos y ubicación de la comunicación como ciencia social, se plantea en la obra de Martín Serrano, M. "Presentación de la Teoría Social de la Comunicación", en "La Producción Social de la Comunicación". Madrid: Alianza Editorial, 1988. p.p.15-33.

sirve de herramientas que amplifican el alcance en el espacio de las señales (por ejemplo el teléfono) y prolongan la duración en el tiempo de las expresiones comunicativas (por ejemplo el magnetófono). Cuando la comunicación humana se sirve de tecnologías que permiten multiplicar los productos comunicativos (por ejemplo la imprenta) implica a numerosos sujetos y se refiere al acontecer que concierne a la comunidad, el estudio de estas prácticas le reserva un lugar a las ciencias de la comunicación entre las sociales.

La Teoría Social de la Comunicación propuesta por Serrano poco tiene que ver con los estudios de comunicación social al menos con los interpretados por la tradición behaviorista y funcionalista, por lo que se denomina teoría social de la comunicación y no teoría de la comunicación social. Martín Serrano justifica tal denominación por las siguientes razones:

1. Comunicación social dice demasiado si se fundamenta en el uso no privado de la información. Toda comunicación humana incluida la privada, es social, en razón de la naturaleza de los actores.
2. Comunicación social dice demasiado poco si se refiere sólo a las interacciones que están tecnológicamente mediadas, es decir, aquellas en las que se utilizan medios masivos. La comunicación pública existe y existió como una forma de interacción social sin necesidad de interacción de herramienta mediadora alguna. En muchas comunidades funcionan sistemas institucionales de comunicación con el simple uso de la palabra oral.

3. Comunicación social delimita un campo de estudio por el objeto material. Esa sola razón muestra que es una denominación científicamente incorrecta.

4. Comunicación social es una denominación históricamente asociada a una concepción propagandística cuando no desembozadamente manipuladora del recurso de la comunicación pública.

Por lo tanto, el que exista información que se produzca, distribuya y use de forma institucionalizada y que concierna a los aconteceres que interesen a la comunidad en su conjunto, es la razón por la cual las ciencias de la comunicación pueden tener un área que pertenezca al ámbito de los estudios sociales.

Sin embargo, la Teoría Social de la Comunicación no es la teoría de la comunicación, en general, dado que carece de alcance epistemológico que defina a ésta última. La posibilidad de la primera presupone un desarrollo suficiente de la segunda.

El campo de estudio de la Teoría Social de la Comunicación abarca desde algunas sociedades todavía primitivas hasta las más desarrolladas, es decir, en cualquier sociedad en donde la forma de operar con la información de interés común se haya institucionalizado,⁶¹ en donde una de las interacciones

⁶¹ La información destinada al conjunto de la comunidad es un fenómeno de producción social a partir del momento en el que se institucionaliza el tratamiento y el uso de la comunicación pública. La institucionalización se logra creando una organización más o menos compleja especializada en sus tareas, a la que se le otorgan recursos materiales y humanos.

que se realicen sea expresiva y se puedan estudiar las mutuas afectaciones entre los cambios de la sociedad y de la comunicación. Esto es, una condición necesaria, para que tenga razón de ser una teoría social de la comunicación, consiste en que la producción social de la información pública se pueda ver afectada por el cambio social y que a su vez, éste, se vea afectado. La mutua afectación entre comunicación y sociedad no puede ser demostrada sino mostrada.

La reciente historia de las formaciones sociales capitalistas y de la comunicación de masas, ilustra ampliamente la existencia de afectaciones entre esa modalidad de sociedad y de comunicación pública. Cada cambio en la evolución de estas sociedades modificó los objetos de referencia a propósito de lo que cabría comunicar.

Los agentes sociales que intervienen en el acontecer, los comunicantes que intercambian la información, los personajes mencionados en los relatos han variado de forma imperceptible o drástica con el devenir de las sociedades burguesas. Inclusive los propios medios de comunicación son gestionados por instituciones públicas o privadas en cuyo control suelen interesarse otras instituciones sociales, razón por lo cual su uso mediador se vio afectado por la dinámica política.

La comunicación de masas como cualquier otra modalidad de comunicación pública está marcada por las señas de identidad que permiten reconocer en ella a la sociedad que la utiliza. De modo equivalente, en la organización y el desempeño de cada sociedad, cabe reconocer la "impronta" que deja el modo de

producir y de distribuir la información pública. La mutuas interacciones que se plantean entre el estado de las formaciones sociales y las características de la comunicación pública ni plantea dificultades, ni suele discutirse. Sin embargo, a nivel teórico dificulta el avance de todas las disciplinas sociales que están concernidas por una explicación del cambio social y de la evolución cultural. A nivel práctico impide que las políticas encaminadas a la transformación histórica de las sociedades, planteen procedimientos comunicativos apoyados en un conocimiento suficiente de lo que se está haciendo y de sus posibles efectos.

La dinámica comunicación-sociedad aún no ha sido esclarecida y esto se debe a varios factores:

- No existen estudios serios en los que se establezcan las correspondencias entre la evolución de las sociedades y la organización, funciones y usos de la comunicación pública.
- La carencia de estos estudios de correspondencias entre formaciones sociales y modalidades de comunicación pública es un inconveniente importante. Se podría haber avanzado en la elaboración de una teoría capaz de aclarar la naturaleza de la información pública y de orientar metodológicamente las investigaciones relativas a las interdependencias entre sociedad y comunicación. Tal teoría no existe ni siquiera para comprender cómo se opera con la información en la sociedad de masas.

Aunque la interdependencia entre las sociedades y la comunicación pública sea un objeto de estudio que hasta ahora no se ha independizado como una ciencia específica, esta nueva reflexión puede madurar en la mejor

"solera". Los antecedentes teóricos más pertinentes se encuentran en los trabajos que se ocupan de las relaciones entre cultura y sociedad, no de los temas que dan nacimiento a las ciencias sociales.

Todas las escuelas: marxista, funcionalista, estructuralista, semántica, organicista, entre otras, han propuesto alguna interpretación de esas relaciones. Por tanto existe material teórico que se debe utilizar en la fundación de una ciencia social de la comunicación designada de ese título.

El recurso a las fuentes es una labor necesaria, pero sin embargo insuficiente para que la Teoría Social de la Comunicación adquiera un estatuto científico propio en el marco de las ciencias que estudian los fenómenos sociales. La fundamentación de los intercambios sociedad-comunicación requiere la elaboración de modelos específicos que sean adecuados para diseñar investigaciones paradigmáticas destinadas a la validación de las hipótesis contenidas en la nueva teoría.

La mayor parte de los temas que interesan a la Teoría Social de la Comunicación han sido mencionados y en ocasiones en otros contextos científicos. Lo mismo sucedió antes de que cada ciencia social se hiciese independiente del tronco que a todas las sostiene. No cabe dejar fuera de esa atención a los fenómenos de comunicación pública, a las ciencias psicológicas (psicología cognitiva), antropológicas (antropología cultural), sociológicas (teorías del cambio social), comunicativas (semiología o las investigaciones de la comunicación de masas); pero ninguna de ellas podía abarcar todos los temas por razón de especificidad. Tampoco podían generar una teoría que

articulase todos los usos sociales de la comunicación pública en un mismo corpus científico, por la razón de que sus respectivas referencias epistemológicas son otras. En consecuencia sigue abierto el estudio sistémico de todas las cuestiones cruciales para comprender las diferentes relaciones de interdependencia que existen entre el cambio social y la transformación de la comunicación pública.

En todo caso, la existencia de un espacio científico que le es propio a la Teoría Social de la Comunicación no dispensa de la necesidad de informarse en tantas y diversas fuentes.

La T.S.C., como toda ciencia, va en busca de leyes generales, categorías universales y modelos predictivos. Por haber ligado el estudio de la sociedad y el de la comunicación, se pregunta por el cambio, por el intercambio entre dos cambios: el que se produce de las formaciones sociales y el que se manifiesta en las modalidades de comunicación pública. Siempre toma en cuenta la producción de comunicación como una actividad histórica porque las sociedades que las producen también lo son y porque la validación de sus hipótesis se realiza comprobando si el curso que siguen los sistemas de comunicación en el desarrollo de las comunidades se ajusta a las previsiones de la teoría.

La T.S.C. es una ciencia que estudia cómo se producen y cómo cambian las mutuas afectaciones entre comunicación y sociedad a lo largo de la historia y que pretende descubrir si existen leyes que expliquen esos intercambios. Esta teoría tiene su lugar entre los saberes dialécticos.

De acuerdo a la propuesta de sistemas, enunciada con anterioridad, la comunicación humana es considerada para su estudio como un sistema, un sistema finalizado en donde intervienen componentes cuyas relaciones están organizadas. los componentes son heterogéneos y asumen funciones diferenciadas en el proceso comunicativo y existe un fin en cuanto a las posiciones y funciones que los comunicadores les asignan a tales elementos.

Como ya se ha mencionado la teoría de la comunicación estudia cambios, intercambios de información que ocurren al interior del sistema de comunicación (SC), el cual posee todas las características de un sistema, es decir, abierto a las influencias exteriores y éstas se concretan en mayor o menor grado en el funcionamiento del SC, pero a su vez el propio SC afecta al funcionamiento de otros sistemas con lo que se relaciona.⁶²

Dada la interdependencia del SC con otros sistemas (principalmente el sistema social)⁶³ los elementos del SC, también participan en otros sistemas; estos elementos son:

- a) los actores de la comunicación
- b) las expresiones comunicativas
- c) los instrumentos de comunicación
- d) las representaciones.⁶⁴

⁶² Este punto justificará la posibilidad de estudiar a la comunicación en relación con otro sistema; el educativo, en donde tanto la comunicación como la educación se ven afectadas, es decir, si se modifica los elementos de la comunicación se modificarán, en mayor o menor grado, a la educación y viceversa.

⁶³ Más adelante se planteará que las prácticas educativas son prácticas sociales, con lo cual, quedaría por aclarado que en el acto educativo se interrelacionan todos los elementos del SC.

⁶⁴ Estos conceptos son desarrollados por Martín Serrano, Manuel. "Tema 10. Los Modelos de la Comunicación (2a. parte); Propuesta de un Modelo Dialéctico Para el Estudio de los Sistemas de Comunicación". En: Tema de la Cátedra de Teoría de la Comunicación, Facultad de Ciencias de la Información, Madrid: 1976. (Versión policopiada, corregida y aumentada).

Son actores:

a) Las personas físicas que en nombre propio o como portavoces o representantes de otras personas, grupos, instituciones u organizaciones entran en comunicación con otros actores. Por ejemplo, los profesores cuando están frente a un grupo y comunican ya sea a título personal, o como representantes del grupo "x", o como parte, inclusive, de la "sociedad", son actores.

b) Las personas físicas por cuya mediación técnica unos actores pueden comunicar con otros, siempre que su intervención técnica en el proceso comunicativo excluya, incluya o modifique a los datos de referencia proporcionados por los otros actores. Para el caso de la comunicación educativa como aquí se le tratará, son los especialistas en el diseño, producción y selección de estrategias pedagógicas y didácticas, que quedan "escondidos", tanto en la expresión misma como en el código. En otra forma de decir, aquellos que "quedan tras bambalinas", pero que cumplen con el requisito de modificar, de alguna manera, los datos del referente.

Tanto el profesor y el alumno que dialogan, el periodista que escribe y el lector, el portavoz del gobierno en la rueda de prensa y los corresponsales que le interrogan, son actores.

Habría que diferenciar a los actores de la comunicación de los agentes sociales, pues no son actores del SC el representante artístico que convence a un periodista para que escriba un reportaje sobre un artista "x", el funcionario de la censura que impide el que se transmita determinada información; el Congreso que dicta leyes por las que han de regirse los

medios de comunicación. Cada uno de los entes indicados ejerce influencia sobre uno o varios de los componentes del SC, esa influencia es de control y esa intervención se ejerce desde fuera del propio SC. En este mismo sentido habría que diferenciar que el acto mismo de la enseñanza, es una práctica social, que sin embargo, en ocasiones recurre a la comunicación, por lo cual el profesor y el alumno son agentes sociales que tienen prácticas sociales específicas de acuerdo a las funciones que cada sociedad le asigna a la educación, y que el acto de educar no se reduce sólo a la comunicación entre profesor y alumno, sino que va más allá. Sólo cuando el profesor recurre a actos expresivos es cuando se le puede considerar actor de la comunicación.

También habría que diferenciar a los actores de la comunicación de los objetos de referencia: no son actores del SC "LOS AMERICANOS" sobre quienes escribe un cronista de un periódico; ni los "CONGRESISTAS" a quienes se refiere el locutor de la TV, ni "LOS CRISTIANOS SEPARADOS" de quienes se trata en la homilía de un obispo. Cada entidad mencionada está concernida por la existencia de alguna comunicación en la que se les toma en cuenta o se les menciona; pero su papel es el de referencias de la comunicación; y en cuanto tales también pertenecen ajenos al SC, para que los AMERICANOS, LOS CONGRESISTAS O LOS CRISTIANOS SEPARADOS asumieran el papel de actores sería necesaria su intervención a título propio en el proceso de la comunicación. Otro ejemplo es cuando en una clase "x" el profesor y los alumnos discuten sobre algunas ideas de Platón, éste último no es actor, es un referente a propósito del cual los actores (alumnos y profesor) intercambian datos.

Los actores de la comunicación pueden cumplir una o dos funciones: ya

sea que se sirvan de la comunicación o bien que le sirvan a ella. En el primer caso están quienes la producen y consumen; en el segundo caso están quienes la ponen en circulación siempre que su intervención afecte a los datos de referencia que le llegan a los consumidores. En comunicación educativa los actores que se sirven de la comunicación son los alumnos y los profesores y quienes sirven a la comunicación son aquellos actores que "median" cognitiva o estructuralmente lo que se dice, por ejemplo, los guionistas, los asesores pedagógicos, los camarógrafos, locutores, etc.

Los instrumentos de la comunicación son todos los aparatos biológicos o tecnológicos que pueden acoplarse con otros aparatos biológicos o tecnológicos para obtener la producción, intercambio y la recepción de señales. Los instrumentos de comunicación se organizan en sistemas de amplificación y de traducción de señales, constituidos por un órgano emisor, un canal transmisor y un órgano receptor, como mínimo.⁶⁵

En un salón de clases, cuando los profesores hablan utilizan un instrumento biológico que está acoplado con el aparato auditivo de los alumnos, que a su vez es un instrumento biológico que esta capacitado para recibir las señales sonoras. Lo mismo puede decirse cuando los alumnos realizan una presentación frente al grupo y utilizan un video, que es un instrumento tecnológico, y cuyas señales de emisión están acopladas a los sistemas auditivo y visual de la audiencia.

⁶⁵ En este caso se pueden concebir los aparatos biológicos naturales con los que el ser humano cuenta como una detección hereditaria como el aparato fonador, el oído, la vista, etc. Pero, también habría que considerar que todos los aparatos tecnológicos usados en la enseñanza están acoplados a uno o varios de estos aparatos biológicos, por ejemplo la televisión está acoplada al sentido de la vista y de la audición humana.

Para definir a las expresiones, primero habría que explicitar que las sustancias expresivas son cualquier cosa de la naturaleza, objeto fabricado u organismo vivo, sobre la cual Ego ha realizado un trabajo expresivo, es decir, ha sido energizada para poseer la capacidad de generar señales, modular las energías que puedan afectar los sentidos de algún ser vivo.

Una sustancia está informada cuando puede presentar diferencias perceptibles o puede adoptar diferentes estados perceptibles y alguna de esas diferencias o estados designan algo para alguien. Cada variedad o estado distinto (respecto a otra variedad o estado) es una expresión (distinguible respecto a otras expresiones).

En las materias expresivas se incluyen sustancias inorgánicas u orgánicas, por lo cual:

a) Hay sustancias expresivas que proceden de cosas existentes en la naturaleza. El hombre asigna a cualquier cosa de la naturaleza funciones expresivas, y a partir de ese momento la "cosa" adquiere un uso en función de objeto y ya no de "cosa", en este caso es un objeto con capacidad de significar, de tener un empleo comunicativo.

b) Hay sustancias expresivas que son objetos. Un objeto es cualquier producto que existe como consecuencia del trabajo del hombre sobre las cosas naturales. Como a todo objeto se le asigna algún uso, los objetos son necesariamente expresivos, al menos de la función que se les asigna. Hay dos tipos de objetos:

- Objetos producidos precisamente para servir de sustancia a las

expresiones comunicativas (por ejemplo, el semáforo es un objeto que sirve a la comunicación).

- Los objetos producidos para servir a otros usos no comunicativos. La mayor parte de los objetos que fabrica el hombre están destinados a satisfacer otras necesidades sociales, antes de ser sustancia de las expresiones comunicativas, son "bienes". El bien posee función designativa, ligada a su uso y su valor. En esta amplia categoría, entran las herramientas, los vestidos, las cosas y su equipamiento, etc. Cualquier producto que tenga asignado primariamente un uso social y que se intercambie socialmente, por ese mismo hecho termina sirviendo, secundariamente, como vehículo expresivo de comunicación.

c) Sustancias expresivas corporales. El organismo humano, como el animal, cuenta con un repertorio de manifestaciones de su estado biológico. Algunas de estas respuestas son, en principio, involuntarias. La función de estas respuestas está orientada a restablecer el equilibrio biológico circunstancialmente alterado; sin embargo, el hombre posee la capacidad de "informar" estas respuestas y convertirlas en expresiones para comunicarse con los demás.

Estas definiciones acerca de la expresión, de trabajo expresivo, sustancia expresiva, materia expresiva, de cómo las cosas y objetos se convierten de "bienes" o naturaleza, en materia expresiva y de cómo el ser humano utiliza su cuerpo para significar, darle un uso comunicativo, revisten importancia para esta tesis en la medida en que permite aclarar de manera precisa que no todo en el acto educativo es comunicación, sino sólo aquello a

lo que se le asigna un significado, pero que también hay cosas y objetos que secundariamente significan aunque su principal uso no es precisamente ese. Así habría que diferenciar, en el acto educativo, que hay objetos que son usados principalmente para permitir el desarrollo de ciertas habilidades y/o capacidades y a través de los cuales se enseña, pero que además o secundariamente significan una cierta jerarquía o status, ante otras personas, y objetos o cosas que a través de un trabajo expresivo sirven expresamente para comunicar; así, por ejemplo, cuando un niño está aprendiendo a escribir y se le deja de tarea una copia de un texto escrito, la tarea no representa un acto expresivo en sí, sino principalmente un desarrollo de la habilidad psicomotriz, mientras que la exposición del profesor a través de una maqueta o modelo del aparato digestivo es un objeto que sí tiene una carga significativa, un trabajo expresivo.

Así el movimiento entero del cuerpo sirve en numerosas especies para producir expresiones, pero el hombre dispone de órganos que usa como sustancia expresiva con más precisión y más riqueza que ninguna otra especie: la mano y la cara.

La mano del hombre es funcionalmente muy apta para que sus movimientos sirvan de base a las articulaciones expresivas. Existe un repertorio elemental de gestualidades manuales que diferencian a la mano humana al órgano equivalente de las demás especies.

Las representaciones, en el campo de la comunicación actúan organizando un conjunto de datos de referencia proporcionados por el producto

comunicativo en un modelo que posee algún sentido para el usuario o los usuarios de esa representación.

Las representaciones pueden diferenciarse según su uso:

a) Representaciones que son modelos para la acción. Dan a la información un sentido que afecta al comportamiento. Por ejemplo, un conductor posee un modelo de representación que establece determinadas respuestas (acelerar, frenar, dar vuelta) en conexión con determinados estímulos generados en la ruta. Esta representación es adquirida por aprendizaje y está muy interiorizada en un buen conductor, pues "no piensa" la maniobra. Aquí tiene mucho que ver el "preconsciente" que suele tener una gran parte de las representaciones que guían el comportamiento.⁶⁶

b) Representaciones que son modelos para la cognición. Dan a la información un sentido que afecta al conocimiento. Por ejemplo, el aprendizaje de la escritura proporciona un modelo de codificación de expresiones que afecta a la propia organización de la experiencia sobre la realidad; la representación del modelo de familia en cada cultura determina las personas a quienes se les considera parientes o extraños; la competencia en el campo de la química, la lógica o las matemáticas está preparada por la adquisición de las representaciones específicas de sus respectivos lenguajes técnicos.

c) Representaciones que son modelos intencionales. Dan a la información un sentido que afecta a los juicios de valor. Por ejemplo, en la práctica de la comunicación de masas, el modelo que pone en relación los uso por uno u

⁶⁶ El aprendizaje que de alguna manera es interiorizado por el alumno al grado de que forma parte de su persona, es decir, que ya "no piensa" lo que va a hacer y solamente lo hace, más adelante se desarrollará aprendizaje significativo, el cual se sólo se da por estar sujeto a una comunicación, sino que influyen otros factores más, que serán explicados en su oportunidad.

otros actores, con los efectos que se aspira a lograr mediante la comunicación; la atribución de determinadas intenciones no expresadas a los comportamientos o las palabras de los demás, en la comunicación interpersonal.

Tal pareciera que el objetivo de la comunicación educativa, en el caso que nos ocupa, (aunque también de la educación en general) es promover una serie de representaciones, es decir, que se tiene como objeto "modificar" lo que se piensa; sin embargo, no se desliga de ninguna manera que las representaciones están interrelacionadas tanto con lo que se hace (modelos para acción), como con el contenido mismo de lo que se piensa y cómo se organiza (modelos para la cognición), como la forma de valorar e interpretar (modelos intencionales), aunque también se asume que entre estas "esferas" puede haber incongruencias. En este sentido, la educación, en general, trata de "modificar" integralmente esas tres esferas.

No existe ninguna posibilidad de comunicar si el trabajo expresivo de Ego y el trabajo perceptivo de Alter no están guiados por las representaciones. Incluso es ineficaz cuando ambos trabajos no se corresponden. En cambio las representaciones no se elaboran necesariamente a partir de la información proporcionada por los datos de la comunicación, así como tampoco las representaciones se completan o adquieren sentido sólo gracias al intercambio comunicativo.

Ejemplos de lo anterior son cuando un profesor está interesado en enseñar una clase (proporcionar un repertorio de representaciones) y un

alumno selecciona datos de la comunicación, que desde el punto de vista del profesor no son pertinentes (el tono de la voz, los gestos), pero que el alumno ha elaborado alternativamente al contenido de la clase y con ello se representa no lo que el profesor se esmeraba en enseñar, sino una representación del profesor.(1) O bien, si el alumno sólo se fiara de los datos de referencia proporcionados por la comunicación del profesor para completar y organizar su propio modelo de representación, el alumno no podría hacerlo, necesariamente debe que recurrir a otros modelos de representación o experiencias para poder "entender" la clase.

Con lo anterior, se aclara que las representaciones propuestas por datos provenientes de una situación comunicativa, son complementadas y organizadas con la información que el actor tiene provenientes de otras fuentes de conocimiento (culturales, sociales, de observación, de reflexión cognitiva, etc.), y con ello las informaciones de la comunicación adquieren un sentido. La comunicación no tiene una estructura o proceso de representación autónomo, se relaciona con otros mecanismos generales que operan en la elaboración de modelos de la realidad y en la construcción del sentido.

A pesar de lo anterior, la información contenida en la comunicación, a través de los datos de referencia que ofrece, puede propiciar el cambio del contenido de las representaciones generales y modificar su organización.

Hasta aquí se han mencionado los elementos que conformarían al sistema de comunicación y se han hecho algunos comentarios propios, dado que la TSC no brinda por sí misma argumentos referidos a la educación ni a la comunicación

educativa y además porque más adelante se utilizarán estos conceptos; conviene ahora explicar las diversas modalidades de comunicación pública en las distintas etapas de la evolución histórica de la humanidad, dado que se pretende utilizarlas como fundamento para explicar (en el siguiente capítulo), una parte, de cómo opera el sistema educativo. Así a continuación se mencionan las tipologías del sistema de comunicación institucional.⁶⁷

La mayoría de las sociedades, según las necesidades y desarrollo, diferencian algunas funciones que le asignan a la comunicación, en la medida en que hay informaciones que afectan al grupo social en su conjunto y como conjunto; y otras no.

Cuando se genera información que afecta al grupo social, se procesan y distribuyen esas informaciones de una forma sistemática de tal manera que la colectividad pueda estar enterada. Cuando se establece esa forma sistemática de "informar" surge un sistema de comunicación pública, diferenciable de otras formas, a pesar de que la organización que se encarga de procesar y distribuir esa información, pueda tener fines o satisfacer necesidades propias de esa organización.

Además se diferencia porque prioritariamente trata informaciones de interés colectivo (que afecta a las instituciones sociales, principalmente); porque los temas sobre los que comunica están, más o menos, prescritos formalmente (en el fondo de la especialización se encuentran los criterios de: información de interés colectivo / versus / información de interés

⁶⁷ Confróntese con MARTÍN ESPINOSA, R. "La Producción Social de la Comunicación". pp. 72-77.

particular; y, tratamiento informativo propio de nuestras cosas / versus / tratamiento comunicativo propio de las cosas ajenas); además porque goza de la presuposición de que es confiable y de que propone un punto de vista autorizado; y, porque se tienen bien definidos quiénes pueden intervenir como comunicantes, en qué ocasiones y a veces en qué lugares.

Nótese cómo se va implicando la comunicación en las escuelas, en el sentido de que ésta última emplea a la comunicación para fines propiamente educativos, en donde selecciona, procesa y distribuye informaciones que según el grupo social es importante que los nuevos miembros de ese grupo (alumnos) conozcan. Desde luego que ésta última aseveración establece diferencias entre comunicación pública y comunicación educativa, puesto que la primera tiene como temas a los ya indicados, mientras que la escuela tiene otros (principalmente los que tienden a la modificación de pautas de conducta preestablecidas por el grupo social y que tienen una afectación fundamentalmente cognitiva, sin descartar la motriz y afectiva); lo que aquí importa no son los temas, puesto que en ellos se diferencian, sino más bien en las formas en cómo se van implicando la comunicación y la educación como actos. También véase como la escuela goza de un status de confiabilidad y autorización para tratar las informaciones que ella misma define como suyos, cómo están bien definidos los actores comunicantes (profesores, por ejemplo), cuándo (en el salón de clases, cuando se está impartiendo la cátedra).

"Los tipos de sistemas de comunicación institucional pueden ser situados histórica y funcionalmente hasta incluir a la comunicación de masas. La forma de circulación de información pública es un criterio suficiente para

señalar las diferencias.⁶⁸ Así, fue dominante en su momento y todavía persiste el recurso a la comunicación asamblearia, en donde todos los miembros de la comunidad o sus portavoces se reúnen en un mismo lugar y en una misma ocasión, en la que cada cual, o sólo determinados comunicantes se dirigen a los demás. El segundo tipo es la comunicación por emisarios, en donde algún mensajero (por ejemplo el pregonero) transporta y difunde un comunicado a los restantes miembros del colectivo o a sus delegados y eventualmente establece el enlace en sentido inverso.

Estos tipos de comunicación institucionalizada posiblemente se realicen de manera muy ritualizada tanto por las fechas, lugares, acompañamiento de cierto tipo de actividad (ceremonias, mercados), sin embargo, no implican una administración especializada únicamente en funciones comunicativas. Otra característica es que generalmente basta con la transmisión oral para establecer la comunicación, es decir, no se emplea infraestructura tecnológica desarrollada.⁶⁹

El tercer tipo de sistema de comunicación pública es el de redes de distribución de mensajes que consiste en el establecimiento de canales de distribución muy precisos, en donde se seleccionan (y por lo tanto se excluyen) a los emisarios. Cada uno de éstos tiene el derecho (que puede hacer valer o no) de modificar el mensaje original. Con esto la información de interés público se "desacraliza": los intercambios comunicativos se distinguen de las interacciones cotidianas y toda la estructura comunicativa

⁶⁸ Ibidem p. 74

⁶⁹ Así puede ubicarse históricamente cómo en la Antigüedad: a. se transmitían los saberes, b. no había especialización en cuanto a la función de educar; c. la transmisión de saberes era sólo oral.

se transforma progresivamente en un aparato más para la administración del Estado.

Martín Serrano menciona que por primera vez en la historia, se vinculó a la comunicación con la existencia de la burocracia y con el funcionamiento del Sistema de producción, en la medida en que se hizo necesaria la existencia de alguna organización administrativa permanente, incluso especializada sólo en cuestiones comunicativas; organizaciones, las denomina el autor de referencia, mediadoras.

Otra particularidad importante es la fabricación de soportes materiales para el mensaje, lo que conlleva al empleo de fuerza de trabajo para la reproducción de esos soportes materiales. Ya se ha argumentado que las organizaciones educativas son instituciones mediadoras que emplean a la comunicación, y es en este tercer modo de producción de comunicación, cuando también las organizaciones educativas crean una "burocracia" o administración que asegura la selección, tratamiento y difusión de los datos correspondiente a los saberes que son propios de la escuela, es en estos momentos cuando un conjunto de "iniciados" tenían el derecho de modificar los textos originales, recuérdese por ejemplo como ciertos monjes agregaban, cambiaban o quitaban párrafos a los textos clásicos. En consecuencia también se hizo necesario emplear fuerza de trabajo especializada en crear soportes materiales para la educación tales como la construcción de aulas, papel, pizarrones o su equivalente, etc.

El cuarto sistema de comunicación pública se inicia con la imprenta y se corresponde con las sociedades industriales. En un principio (pero todavía tiene esos usos) se usó con fines administrativos, religiosos, económicos y políticos; y, se caracteriza por recurrir a tecnologías de producción y distribución en masa de los productos comunicativos. La variante más evolucionada de este sistema es la comunicación de masas, pero no fue la primera manifestación ni es la única".

Las organizaciones o instituciones de comunicación, instituciones mediadoras, o alguna de ellas, se profesionalizaron y especializaron en la producción de cierta clase de datos; en la distribución de determinados grupos de usuarios y en el control ideológico, asimismo también alguna(s) adquirieron autonomía a veces de hecho y otras de derecho, respecto a las instituciones políticas en las que tuvieron su origen (iglesia, burocracia estatal, etc.).⁷⁰

Cada uno de los sistemas de comunicación pública enunciados, proceden de sociedades muy diferentes y se han perpetuado en etapas históricas muy distintas, motivo por el cual las tipologías son modelos en los que se pueden estudiar las rasgos característicos de aquellos sistemas que han logrado institucionalizarse y que por tanto representan soluciones estables y funcionales para el uso colectivo de la información.

⁷⁰ Sea de llamar la atención las siguientes características: (porque más adelante, cuando se caracterice a la comunicación educativa, se le verá muy relacionada con algunos cambios tecnológicos) está históricamente asociada con el surgimiento de la comunicación de masas (electrónica); así como con el uso de fuerzas de trabajo especializada administrativa y funcionalmente y, no tiene mucha autonomía de instituciones políticas y económicas.

Ningún sistema de comunicación es una organización completamente autónoma en cuanto al funcionamiento y permanencia, sino que interactúa, por una parte, con los cambios (tecnológicos, jurídicos, administrativos, económicos y políticos) producidos en las sociedades que lo han institucionalizado;⁷¹ y por otra, con las alteraciones (ecológicas, demográficas, gnoseológicas, axiológicas) que a la larga se operan en el entorno de referencia sobre el cual informan.

La permanencia, transformación y sustitución del sistema de comunicación institucional dado que es interdependiente con los cambios de la sociedad y las alteraciones del entorno, están reguladas por:

- a. Cada sociedad institucionaliza un único sistema como cauce dominante de comunicación pública durante periodos históricos prolongados.
- b. Un sistema de comunicación pública permanece institucionalizado en tanto y sólo en tanto, que exista un ajuste entre información pública, organización social y acción social.
 - b.1 Toda comunidad ofrece resistencia a la sustitución de un tipo de sistema de comunicación pública por otro.
 - b.2 Todo sistema institucional de comunicación pública está sometido a un permanente reajuste interno y externo, precisamente para asegurar su permanencia.

⁷¹ Esta aseveración permite, ahora, explicar por qué los sistemas de comunicación pública, así como sus respectivas modalidades, interacciones con otros sistemas, el social (cambios tecnológicos, jurídicos, administrativos, económicos y políticos) y el de referencia (alteraciones ecológicas, demográficas, gnoseológicas y axiológicas); lo cual permite establecer, a partir del estudio de la comunicación, algunas características particulares del sistema educativo, en decir, permite establecer, a través de las homologías realizadas en las notas de pie de página, explicar algunos aspectos de la educación en general, y de la comunicación educativa en particular, aunque más adelante se trabajará en este último.

b.3 Una reforma funcional del sistema de comunicación pública puede concluir con su transformación cualitativa o con su desaparición cuando fracasa el ajuste.

b.4 La exigencia de que exista un ajuste entre información pública, organización social y acción social, puede satisfacerse con modificaciones (alternativas, solidarias o complementarias) a cualquier nivel.

b.5 Un sistema de comunicación pública que pertenezca a un tipo menos complejo no puede persistir, a la larga, como sistema institucional, cuando existe otro tipo más evolucionado a disposición de una sociedad, para enfrentarse con los cambios que ha sufrido su entorno.⁷²

Hasta aquí los conceptos que servirán de base para el desarrollo de las siguientes partes de esta tesis.

⁷² Si la comunicación como la educación son sistemas que se encuentran interrelacionados, y son instituciones mediadoras y se encuentran también relacionadas con el sistema social, podría concebirse que cada sociedad institucionaliza un modo dominante de educación por largos períodos históricos, un sistema de educación permanece institucionalizado como dominante en tanto y sólo en tanto exista un ajuste entre sistema institucionalizado de educación, organización social y acción social, todo grupo social ofrece cierta resistencia a sustituir su tipo de educación por otro, que los sistemas de educación están en permanente reajuste interno y externo para asegurar su permanencia, puede ser que alguna reforma en el sistema educativo pueda concluir en una transformación cualitativa o en su desaparición al fracasar el reajuste, estos reajustes se pueden dar a cualquier nivel del sistema; y, los sistemas menos evolucionados no pueden persistir, con el paso del tiempo, a sistemas más evolucionados cuando estos últimos son más eficaces para enfrentar los cambios del entorno. Es claro que esta homologación necesitaría de una explicación o comprensión mucho más profunda para validarla de alguna manera, sin embargo, tampoco es necesario que en estas líneas se aborde demasiado ya que existe una gran cantidad de bibliografía proveniente de la sociología de la educación que bien podrían defender estas vistas, inclusive, sin contradicciones.

CAPITULO DOS
CARACTERIZACION DE LA
COMUNICACION EDUCATIVA

CAPITULO 2

CARACTERIZACION DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

Este capítulo ubica a la comunicación educativa en diversos niveles. Se le considera a ésta como un hecho o entidad real; y, por lo tanto, organizada de alguna manera. Tomando en cuenta que es una entidad real y que forma parte de una realidad, se puede analizar como fenómeno histórico, cultural, social, comunicativo y cognitivo.

Será necesario, entonces, describir a la comunicación educativa en esos niveles.

2.1. LA COMUNICACION EDUCATIVA EN EL ENTORNO HISTORICO

La enseñanza, parte de la educación, exige la competencia de la comunicación, ya que sin esta última no puede darse la primera, por lo cual, la relación comunicación y educación es una constante histórica. Más adelante se definirá claramente a la comunicación educativa.

El hombre prehistórico que por primera vez deseó dejar sus conocimientos a otros hombres con el fin de preservar tales conocimientos, utilizó la relación comunicación- educación. Los instrumentos que uso para ello debieron haber sido los biológicos, como la voz producida por los órganos fonadores, la exhibición de su cuerpo, etc. Con el tiempo, los instrumentos de la comunicación han variado debido principalmente a los

avances tecnológicos de cada grupo social, así, por ejemplo, se puede pensar en la pintura, la escultura, la escritura en papiro, en piedras, la cerámica, el cine, la fotografía, las marionetas, la cartografía, el radio, la televisión, los ordenadores, etc.¹

Durante muchos años la relación comunicación-educación se contempló dentro de la acción misma de educar, es decir, los procedimientos para educar, el contenido de la educación, las actitudes del "enseñante" y los instrumentos de la comunicación usados para educar, entre otros aspectos más, se concebían como componentes indiferenciados de la educación.

Importa resaltar de entre los componentes de la educación a los instrumentos de la comunicación (de aquí en adelante los denominaré sólo instrumentos) ya que hasta la década de 1920, no se había recapacitado en que dependiendo del instrumento se lograban aprendizajes diferenciados.

Una analogía de lo antes enunciado es la siguiente: la energía atómica ha estado presente desde la creación o explosión del universo que hoy conocemos, sin embargo, no es hasta la década de 1940 (principalmente) cuando se le "descubre", estudia y aplica; y es desde ese entonces que hay una disciplina científica que estudia a la energía atómica (física atómica).

La analogía anterior permite, ahora, explicar con mejor claridad el caso de la relación comunicación-educación. Esta existió desde el nacimiento

¹ Una muy interesante recopilación de las formas históricas de la comunicación educativa se encuentra en: Moreno García, S. y M.L. López Ortiz "Historia de la Comunicación Audiovisual", 1a. ed. México: Petris, 1988. Sin embargo, dista de este texto en la medida en que concierne es objeto de estudio de la comunicación educativa a todas esas formas; en las próximas líneas se apreciará mi postura.

mismo de la educación, pero no es hasta que se diferencia, se "descubre" y estudia en forma separada de la educación misma, que se puede hablar de la comunicación educativa como campo de estudio. Lo anterior, no quiere decir que antes no existiese, sino que el Hombre no la había descubierto, no la había nombrado y, por lo tanto, no la diferenciaba y no la estudiaba de manera específica. Lo mismo con la energía atómica; existía, hasta se utilizaba de alguna manera, pero no era estudiable hasta cierto momento histórico.

Con lo anterior, trato de argumentar que el campo de la comunicación educativa nace en el década de 1920 como objeto de estudio diferenciado y estudiable, sin negar que ya existía. Este argumento me permitirá posteriormente diferenciar históricamente a la comunicación educativa de la didáctica.

Hay algunas condiciones específicas que permiten hablar ya de comunicación educativa (c.e.); principalmente o como elemento desencadenante: el avance tecnológico aplicado a los instrumentos de comunicación. Se podría decir que un avance tecnológico muy importante fue la escritura aplicada a piedras y sobre todo a papiro (en cualesquiera de sus formas) por más rudimentario que parezca. Sin embargo, esta tecnología no era de uso masivo, es decir, no se producía ni exhibía para el conjunto del grupo social en cuestión, sino que era producido para una cierta élite con conocimientos y funciones sociales especializadas, como por ejemplo los sacerdotes, chamanes, brujos, sabios, etc., es decir, aquellos sobre quienes recaía la función de mantener (producir y/o reproducir) las tradiciones, costumbres y

explicaciones que daban sentido a la vida comunitaria.

En este sentido, ni siquiera la invención de la imprenta, que permitía el uso de la información contenida en libros (escritura), fue tan importante como para que todos los individuos del grupo social tuvieran acceso a tales conocimientos. La razón consiste en que para leer es necesario aprender a hacerlo y sólo algunos individuos de la sociedad tenían las posibilidades de hacerlo. Esto no niega la existencia de esfuerzos muy importantes para lograr que cada vez el número de alfabetos sea mayor en cada sociedad, hasta el grado de que la enseñanza de la lecto-escritura se haya convertido en un deber de los Estados modernos.

De alguna manera el saber leer y escribir todavía está reservado para quienes asisten a un proceso de instrucción (por fortuna cada vez mayor) pero lo que interesa aquí resaltar es que la habilidad de leer es necesariamente enseñada.

Lo mismo podría pensarse de la fotografía, aunque ésta tiene diferencias con el lenguaje verbal, es decir, cada vez más, la tecnología se aplicaba a "reproducir" la realidad de manera más analógica, más parecida, este es el caso de la fotografía; sin embargo, el uso de este instrumento de comunicación no se difunde como práctica común a toda la sociedad, sino, nuevamente a un reducido grupo de "iniciados" en tales prácticas. Lo mismo sucede en los comienzos del cinematógrafo, cuyo avance sustancial, con respecto a la fotografía, es que reproducía los movimientos "naturales" y cuyas imágenes, son muy similares a las que percibe el ojo humano.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

No es sino hasta el advenimiento de los medios electrónicos que las formas de transmisión, que recogen la voz humana y las imágenes que percibe el ojo humano, son tan parecidas a sus formas naturales que quien recibe tales mensajes no necesita de una instrucción tan sistematizada y especializada como el de la lecto-escritura. Aparte de que cada vez más estos instrumentos de comunicación son adquiridos por más personas, casi hasta el grado de que todas las familias tienen un aparato con estas características. Baste una revisión a cualquiera de las estadísticas sobre tenencia y uso de medios de comunicación electrónicos.

Está claro que desde la invención de la radio (en la década de 1890) su uso no se generalizó en la población, sino hasta 1919 cuando se hace la primera transmisión pública (casi veinte años después de su invención por Marconi y casi treinta del descubrimiento de las ondas electromagnéticas por Hertz) y, desde luego, no había muchos radioreceptores. Algo parecido sucedió con la televisión, transmisión de sonidos e imágenes por ondas electromagnéticas.

Habría que explicar más la idea referida a que los medios electrónicos no necesitan de mayor instrucción para poder ser decodificados. Aparentemente un niño de cinco años que ve la televisión (un medio index) no ha necesitado de ir a la escuela o de alguien que le enseñe a "ver" televisión, siempre y cuando ver la televisión sea una práctica común en la casa de ese niño; es decir, parece que este niño dado que tiene ojos y oídos, ve y escucha la televisión; y, en esa medida sólo necesita de sus capacidades biológicas naturales para recibir el mensaje y "entender" de qué se trata.

Desde luego que lo antes escrito no es precisamente así, la decodificación en los humanos no es la simple traducción de señales, no es sólo ver la televisión, sino "entenderla", lo cual implica:

- una selección de datos del conjunto de señales que se presentan en el televisor,
- una valoración, dada subjetivamente por el niño,
- cierta capacidad socialmente adquirida para relacionar el contenido del mensaje con un tema de interés para el grupo social al cual pertenezca el niño,
- ser capaz de proporcionarle un sentido a lo que ve,
- conocer el código empleado por la misma televisión (este código parece que el niño lo va aprendiendo por sí mismo)

Es claro que para que el niño pueda realizar todo esto necesita de muchos aprendizajes (principalmente de socialización y culturales). La idea de esta explicación radica en diferenciar que éstos aprendizajes se van adquiriendo gradualmente gracias al contacto del niño con quienes le rodean y al establecimiento de las relaciones sociales de parentesco o amistosas, a diferencia de aprender a leer y escribir, en donde para ello es necesario que asista a una institución dedicada para ello: la escuela.

Lo que importa rescatar de este apartado es que desde 1921 los educadores se aplicaron a observar y a utilizar tales medios (en aquel entonces radio, cine y fotografías, aunque estos dos últimos no electrónicos) en el acto educativo. Este es el momento del nacimiento de la comunicación educativa, aunque por aquellos años se le llamaba comunicación

audiovisual o auxiliares de la enseñanza.²

El término comunicación educativa surge en la década de los 1960's, junto con un sinónimo, el de educomunicación.³

Para resumir, según esta perspectiva, la c.e. como objeto de estudio es relativamente nueva (1920's) y surge gracias al uso de los instrumentos de comunicación masiva aplicados a la educación. Las características de estos medios consiste en presentar expresiones cada vez más analógicas al objeto de referencia. El siguiente cuadro presenta un resumen de lo expuesto:

² Moreno y García, S. y M.L. López Ortiz. *Opus. cit.* p. 319.

³ Fragoso Franco, D. "Perspectiva de Educaciones para la Comunicación: Una opción para formar en los niños un juicio crítico hacia los Medios de Comunicación social". *Veña de licenciatura. México. UNU-Anatiba. 1987. p. 19.*

LA COMUNICACION EDUCATIVA EN EL ENTORNO HISTORICO

	EXISTENCIA	PERIODO HISTORICO	CARACTERISTICAS DEL MEDIO EMPLEADO	USADO POR
COMO OBJETO REAL	DESDE LA EXISTENCIA DE LA EDUCACION	PREHISTORIA	- VOZ (ONDAS SONORAS) ADQUISICION SOCIAL DEL LENGUAJE ORAL - TEXTO (PAPEL, PIEDRAS) ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA.	- TODOS LOS HABLANTES -SOLO INICIADOS
COMO OBJETO DE ESTUDIO	DESDE EL USO DE LOS MEDIOS ELECTRONICOS EN EDUCACION	DECADA DE 1928	- VOZ (ONDAS ELECTROMAGNETICAS) ADQUISICION SOCIAL DEL LENGUAJE ORAL -IMAGENES (ONDAS ELECTROMAGNETICAS Y PAPEL) CAPACIDAD NATURAL PARA VER	- TODOS LOS HABLANTES - TODOS LOS VIDENTES

2.2. LA COMUNICACION EDUCATIVA COMO UNA FORMA DE ENCULTURIZACION⁴

En los grupos existen diversas instancias sociales que proveen a los miembros de esa comunidad de un conjunto de interpretaciones sobre el entorno (ya sea material, social o ideal) y de lo que acontece en ese mismo entorno. Estas instancias, entre otras, son: la escuela, la familia y los medios de comunicación. Instancias que no sólo informan sobre lo que acontece o pasa en el medio ambiente intelectual, social o físico, sino que proporcionan a los mismos miembros un conjunto de valores, creencias, actitudes y modelos que permiten interpretar esos ambientes, lo que ocurre en ellos e intervenir en los mismos.

En el proceso de enculturización de un individuo (en una relación intragrupal) o grupo (en una relación intergrupala) se ponen en relación: lo que pasa (sucesos), los fines y las creencias que los grupos sociales quieren preservar. Cuando a un grupo (por ejemplo escolar) no sólo se le dice lo que ha pasado en el entorno y cómo está éste último, sino que además se le proporcionan ciertos parámetros para que los pueda interpretar o intervenir y ese grupo (escolar) los interioriza y los adopta como suyos, se puede decir que ha sido enculturizado.

Las interpretaciones que se le han dado a ese grupo (escolar) provienen de otros grupos (por ejemplo, de los profesores, directivos de la institución

⁴ Este concepto, parece ser, es un neologismo; y, por lo tanto, no aparece en los diccionarios de lengua castellana, sin embargo, se ha preferido utilizarlo para respetar la terminología de los autores que hacen uso de él, a sabiendas de que muy probablemente el término correcto debe ser el de culturizar.

escolar, asociación de padres de familia e incluso del Estado mismo) que están interesados en que los individuos del primer grupo (el escolar) adopte esas interpretaciones como si fueran suyas para que posteriormente puedan relacionar algún suceso (votaciones para elegir a un representante de alumnos) con los fines (la democracia que busca el conjunto de la sociedad en cuestión) con las creencias (esa es la mejor manera de vivir en sociedad).

Un ejemplo, característico de la cultura, fue cuando un grupo social (se puede denominar burguesía) se interesó en cambiar las interpretaciones sobre "el tiempo social": el concepto de tiempo en función de las fiestas pagano-religiosas por el concepto de tiempo en función de la producción industrializada, para que los "hombre-masa" pudieran relacionar el tiempo de trabajar, con el tiempo propio (de ocio) y con la creencia de que los seres humanos son dueños de sí mismos tanto para vender su fuerza de trabajo, como de su tiempo.

Como se podrá deducir, la enculturización tiene afectaciones en el nivel cognitivo de los individuos enculturizados; es por ello que este proceso no es completo sino hasta que el individuo los ha interiorizado, pero, también es muy importante indicar que no a toda intención de enculturizar por parte de alguien (Ego) se da una interiorización de tales interpretaciones en otro (Alter). La enculturización es una posibilidad factible pero no obligatoria; pensar en que siempre habría enculturización es caer en un modelo de "aguja hipodérmica" cuya inadecuación ha sido confirmada.

La enculturización se produce y se reproduce al mismo tiempo que las organizaciones sociales, dado que en éstas actúan Hombres que al relacionarse intercambian interpretaciones que guían la acción. Es en la producción y reproducción de las instituciones sociales y de la enculturización donde se dan los cambios inherentes al desarrollo de los mismos individuos y de las instituciones.

Por ejemplo, en el caso de la escuela (una organización social) en donde al interior de ésta se trata de enculturizar a los estudiantes, no sólo se da al mismo tiempo la enculturización de los alumnos, sino la producción y reproducción de los alumnos, profesores, directivos, padres de familia, Estado, de la misma organización social.

Dado lo anterior, se puede comenzar a estudiar indistinta e interrelacionadamente los cambios sociales, el desarrollo de los miembros y/o instituciones, y las interpretaciones sobre la realidad (entorno).

En la enculturización que se hace en la escuela (o también en otras organizaciones sociales, aunque aquí sólo se destaque a la escuela), en algunas ocasiones las representaciones de los individuos coinciden con las del grupo social.

Esto sucede porque los individuos (alumnos) participan de la misma sociedad en la cual se les está enculturizando. es por ello que la enculturización proporcionada en las escuelas no proviene sólo de los profesores, directivos, etc, sino de los mismos alumnos. Esto se explica

porque tanto los profesores, directivos y alumnos (como principales agentes educativos) pertenecen a la sociedad en la cual se han desarrollado y han cambiado, han reproducido y producido no sólo la cultura sino a la escuela misma. Son ellos quienes están interesados (en diversos niveles y grados de compromiso) en preservar ciertas interpretaciones acerca de la realidad, con la finalidad de que se interioricen, se adopten esas interpretaciones. Se deja por sentado la existencia de la posibilidad de lograr la enculturización o no y de las variaciones individuales que cada miembro le quiera y pueda dar.

Ahora bien, estas coincidencias se pueden dar en cuanto a representaciones (ideas, creencias, valores, etc.), expresiones (actos que recurren al uso de símbolos para sustituir a los actos ejecutivos que modifican el entorno), o en las prácticas sociales. A veces puede existir congruencia entre lo que se piensa, dice y hace, pero otras veces no. (Recuérdese que habría una posibilidad lógica de seis interacciones diferentes⁵).

Cuando existe una congruencia entre lo que se piensa, dice y hace es porque ese individuo o miembro del grupo ha asumido como imagen (ha interiorizado como suyo) una interpretación colectiva y con ello obtiene cierta validez social, puesto que ha asumido un conjunto de papeles preescritos socialmente para una persona con "X" características.

⁵ Piensa- dice-hace, piensa-hace-dice, hace-dice-piensa, hace-piensa-dice, dice-piensa-hace y dice-hace-piensa. Considerando que en cada caso los contenidos pudieran ser diferentes, aunque desde luego es difícil que una sola persona pudiera tener estas seis formas diferentes de "hacer" a nivel de hipótesis, dice que una misma persona tiene en un solo contenido una posibilidad de elección y que generalmente es congruente en otros muchos contenidos.

Por ejemplo, un alumno eventualmente puede coincidir a nivel de representaciones con una forma de ser, (una definición heterosexual), la colectividad ha preescrito un conjunto de papeles sociales que le corresponden a esa forma de ser; el alumno las expresa (dice que es hombre o mujer y que le "gustan" sólo las personas del sexo opuesto), asume esa imagen como suya (como autoimagen) y actúa ejecutivamente en consecuencia (por tanto se hace novio de una muchacha o novia de un muchacho), con lo cual, ese alumno, cumple las funciones asignadas a un papel y con ello validez como "ser social".

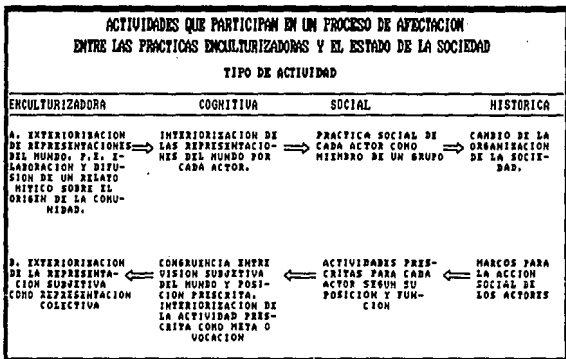
Por tanto, puede existir coincidencia entre un cambio social y la transformación de las representaciones colectivas, y por ello a veces las transformaciones en las representaciones colectivas coinciden con los cambios sociales. Puede ser el caso de cuando un profesor coincide en sus expresiones con ciertos papeles prescritos socialmente (representaciones colectivas) y con ciertas interiorizaciones subjetivas (autoimagen) que a su vez están coincidiendo con papeles sociales y representaciones colectivas.⁶

Hasta aquí se ha descrito el proceso de enculturización, con ejemplos escolares, sin embargo, de manera general, se puede decir que existen dos formas de enculturización complementarias: una, de la sociedad al individuo; y, otra, del individuo hacia la sociedad. M. Martín Serrano propone el siguiente esquema que explica tales formas.⁷

⁶ Piénsese por ejemplo, que cuando la homosexualidad, para contraponer este ejemplo a la heterosexualidad, se convierte en un movimiento social para legitimar tales prácticas, también se da un cambio en las representaciones colectivas y en su poca ocasiones los profesores asumen como una forma de ser válida la homosexualidad, independientemente de las prácticas sexuales del profesor. En decir, ante un cambio social, el profesor puede expresar representaciones colectivas o individuales y proporcionar interpretaciones que validen o no a tales cambios sociales.

⁷ Martín Serrano, M. "La producción social de Conmunicación". Madrid: Alianza Editorial, 1985. p. 39. (Es importante señalar, que las ideas fundamentales expuestas en este apartado, se pueden confrontar en el mismo texto aquí citado, en las páginas 36-37).

(Conviene explicitar que la C.E. sigue el mismo proceso enculturizador
marcado en el esquema)



En las líneas anteriores se ha descrito a la educación en su función enculturizadora, conviene ahora especificar la función enculturizadora de la comunicación educativa. Para ello habría que recordar que la comunicación educativa se ha definido como un sistema, diferente al de la educación y de la comunicación. (véase el apartado de Teoría de Sistemas).⁸

La comunicación educativa⁹ puede ser una instancia enculturizadora siempre y cuando:

- contenga una interpretación acerca de la realidad, y que
- los agentes educativos la interioricen y la lleven al nivel de las representaciones, expresiones y prácticas sociales, aunque pueda haber alguna incongruencia entre esos niveles.

Es importante enfatizar que la enculturización de la comunicación educativa es una posibilidad, independientemente de que tenga o no la intención o finalidad de enculturizar. Esto puede ser posible porque un agente educocomunicativo puede tener esa intención pero no lograrla, o bien, puede enculturizar sin proponérselo.

La enculturización es un proceso que contiene, básicamente, modelos generales que permiten la interpretación del entorno y de lo que en él sucede. Por lo tanto, las variables del proceso enculturizador son:

- a) la enculturización es una posibilidad de la C.E.,

⁸ Ya se mencionó que como hecho real la comunicación educativa existe desde el mismo momento de la aparición de la educación, aunque como objeto de estudio haya surgido desde la década de 1920.

⁹ La comunicación es ya una exteriorización de representaciones colectivas o subjetivas, puesto que al ser comunicación supone una exteriorización por sí misma, de lo contrario, mientras no se exprese, se quedaría en el nivel de las concepciones.

- b) se puede hacer intencional o no,
- c) contiene una interpretación,¹⁰ para el entorno y los cambios que en él sucedan,
- d) las interpretaciones son interiorizadas por los individuos
- e) las interpretaciones pueden ser expresiones de representaciones colectivas y/o subjetivas, y pueden coincidir ambas,
- f) las manifestaciones de la enculturización se pueden dar en tres niveles: el de las representaciones, de las expresiones y de las prácticas sociales
- g) las expresiones de las representaciones pueden coincidir con los cambios sociales y con el desarrollo propio de las personas y de las organizaciones sociales que enculturizan.

Conviene recapitular con la finalidad de entresacar algunos aspectos que interesan para el desarrollo de este trabajo. En primer lugar y en función del apartado anterior, en donde se desarrolla a la comunicación educativa en el contexto histórico, se podrá observar cómo la C.E., como objeto de estudio, es contemporánea al tercer modelo mediador, como una opción para llevar a los miembros del grupo social un mensaje educativo que pudiera ser captado por ellos para facilitar el aprendizaje de contenidos acerca de los ambientes o entornos, o ya, para proporcionar interpretaciones sobre esos mismos entornos (enculturizar).

Se puede ver también, que la C.E. como objeto de estudio, es resultado

¹⁰ Los modelos generales sur permiten hacer la interpretación del entorno y de lo que en él sucede han sido resueltos en el apartado de la Teoría de la Mediación Social.

de una visión, en donde los productos son para una colectividad homogeneizada (llamada masa) a la cual se le proporcionan mensajes producidos de manera industrial, es decir, bajo condiciones de producción caracterizadas por un trabajo de diversas personas, organizadas bajo ciertas divisiones sociales y técnicas de producción.

La división social del trabajo está determinada por un proceso de producción de bienes que la sociedad ha establecido, tales como el que haya ciertos grupos sociales poseedores de los medios de producción y otros quienes son poseedores de la fuerza de trabajo. Así por ejemplo, cuando se comienza a estudiar la C.E., son ciertos grupos de profesores y/o directivos y/o sectores dentro del Estado, quienes se interesan en que ciertas interpretaciones sean generalizadas y se le encarga a otras personas que produzcan y/o estudien mensajes educativos en donde se utilicen instrumentos de comunicación con ciertos avances tecnológicos y ya no sólo instrumentos de comunicación biológicos (voz y cuerpo de los docentes).

La división técnica del trabajo, se ve reflejada en la producción de C.E., cuando se necesita de personas que ideen los mensajes, otras que los produzcan, otras que los difundan, estudien y utilicen; son estas características las que comienzan a diferenciar sustancialmente el trabajo docente en el aula: unos, quienes utilizan "todavía" sus propios recursos expresivos; y, otros quienes utilizan recursos tecnológicos para sus clases.

Hasta aquí, se han discernido una serie de características de la comunicación educativa, dadas dos perspectivas (la histórica y la cultural).

Con la finalidad de agrupar esas características, se presenta un cuadro, (La Comunicación Educativa en el Contexto Cultural) en donde de manera esquemática se enuncian las categorías hasta ahora empleadas y organizadas en cuatro sistemas diferentes: el histórico, el cultural, el educativo y el de la comunicación educativa (los sistemas están indicados por recuadros con doble raya). Al interior de cada sistema se mencionan los elementos que se consideran para cada uno de ellos (se emplean corchetes con raya simple). En el sistema de la comunicación educativa se encuadran algunos elementos con una línea gruesa y se indica que son esos los elementos que se considerarán en este trabajo ¹¹. También se indican con líneas punteadas las relaciones que tanto los sistemas como los elementos establecen entre sí.¹²

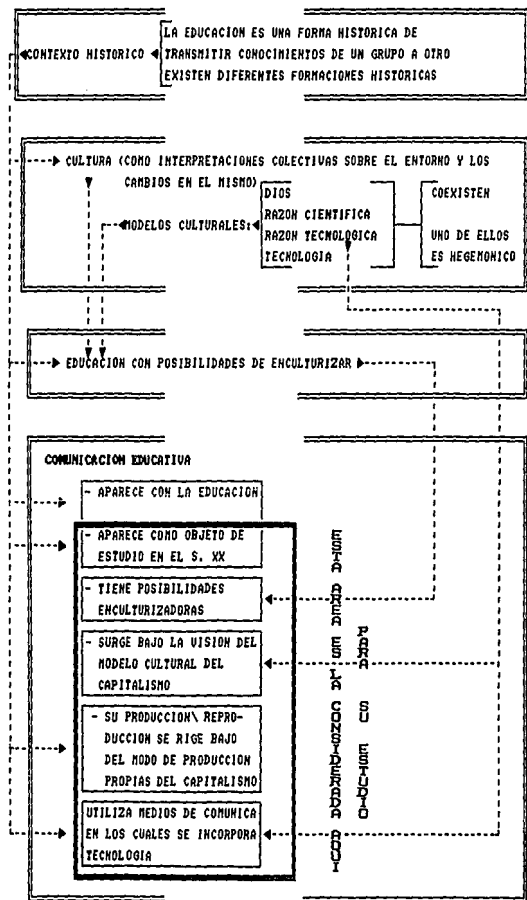
Podrá observarse cómo todos los elementos de la comunicación educativa están sobredeterminados por otros de los sistemas precedentes, lo cual no quiere decir que no sean elementos propios de la comunicación educativa, sino que su aparición no es fortuita y que obedece a un contexto específico y dadas ciertas condiciones históricas y culturales específicas.¹³ Independientemente de que hasta el momento sólo se han mencionado algunas sobredeterminantes de la comunicación educativa, es necesario aclarar que los modelos culturales pueden ser consideradas por la misma C.E., por lo cual, la relación entre ellos es biunívoca.

¹¹ En el siguiente apartado se justificará por qué no se considera a la comunicación educativa antes del siglo XX, a pesar de que como objeto real existe desde la aparición de la educación.

¹² La razón de utilizar las líneas punteadas obedece a que las relaciones son indirectas. Cabe señalar que una de las premisas metodológicas que se sigue en este trabajo es el de la Teoría de Sistemas y se relaciona principalmente las sucesiones indicadas en: Martín Serrano, M. et al. "Teoría de la Comunicación: 1. Epistemología y Análisis de la Referencia". 2a. ed. rev. y ampl. Madrid: A. Corazón/Universidad Complutense. 1982. p.p.93-110.

¹³ Se habría que sorprenderse de que en el cuadro de la página siguiente no se aborden algunas otras cuestiones del sistema educativo, en próximos apartados se hará.

LA COMUNICACION EDUCATIVA EN EL CONTEXTO CULTURAL



2.3. LA COMUNICACION EDUCATIVA COMO PRACTICA SOCIAL

Otra forma de ubicar las características de la C.E., es considerarla como una práctica social, es decir, situar al acto mismo de la C.E. como un hecho concreto que se realiza en la vida cotidiana de los miembros de las sociedades, al menos occidentales.

Para ello habría que ubicar a la C.E. como una práctica educativa en sí misma, dado que es una forma específica de educar, como existen otras ¹⁴, por ejemplo, se dice que los medios de comunicación masiva son factores educativos, así como la mayor parte de lo que acontece en la vida misma del individuo. Sin embargo, estudiar todas las formas e instancias educativas correspondería a otro tipo de trabajo, por lo que aquí importa caracterizar a una de esas formas, a la C.E.

Lo anterior, no quiere decir que la comunicación educativa no se puede utilizar en otras instancias y/o formas educativas sino que su uso es más frecuente en una específica: la escuela, con esto se deja la posibilidad, como de hecho sucede, por ejemplo, que en cursos de capacitación al interior de las empresas del sector económico, en lo que se denomina educación continua o educación de adultos, u otras instancias y/o formas, se pueda utilizar a la comunicación educativa.

¹⁴ No se olvida en este trabajo que existen diversas instancias educativas tales como la familia, la iglesia, los talleres laborales, etc. sin embargo, en este trabajo sólo se tratará a una instancia educativa específicamente la escuela, la institución escolar. En las notas siguientes se justifica, quizás hasta reaccionar por ahora que la escuela es la institución social encargada específicamente de educar, ésta es la rama fundamental, además de que en ella es donde se localiza la comunicación educativa en el aula.

Por lo anterior, y cuando se estudia a la C.E. como práctica social, es importante considerarla (además de como un hecho histórico y con posibilidades enculturizadoras) como enmarcada en lo educativo, sobredeterminada por el acto de educar, por lo cual queda abierta la posibilidad de que en cualquier forma, lugar y modo se pueda emplear a la C.E.

Ahora bien, si la C.E. está sobredeterminada por lo educativo, ésta a su vez se encuentra inmersa en una práctica social. Se considera que la educación es un hecho social y que se encuentra de cierta manera en congruencia con los fines últimos de la especie humana (sobrevivir como especie biológica), de la cultura (salvaguardar el conjunto de interpretaciones que se dan sobre el acontecer y lo que en él pasa para que el Hombre tenga un sentido en la vida); y, del mismo grupo social (para conservar territorio, bienes materiales y formas de producir satisfactores materiales y/o inmateriales).

Para argumentar estas ideas, habría que considerar a la educación, como un hecho concreto y específico de la condición humana y como un recurso con bases estructurales de índole natural. Es decir, la educación es una conquista humana que tiene bases filogenéticas en la capacidad de aprendizaje de las estructuras biológicas de las cuales el hombre ha evolucionado.

Con esto no se quiere decir, que la educación es una repetición de lo innato natural de muchas especies con capacidad de aprendizaje, sino

simplemente que es una conquista natural humana, basada en la capacidad biológica de aprender, pero que tiene como función principal ayudar a que la especie humana, como tal, sea capaz de sortear las dificultades mismas de la vida, de sobrevivir y en donde ha elaborado recursos sociales y ya no sólo naturales.

La educación está equifinalizada con la cultura, dado que, como ya se argumentó antes, tiene posibilidades de hacer que algún miembro del grupo interiorice un conjunto de interpretaciones sobre el acontecer y de los cambios dentro del acontecer. Por ejemplo, desde la Grecia Antigua existe una constante en los valores culturales de la educación: la virtud como modelo arquetípico en los discursos pedagógicos. Esta virtud, si bien ha sido definida bajo condicionantes sociales e históricas específicas, no cabe ninguna duda de que está presente en la educación como un concepto teleológico.¹⁵

La educación ha sido privilegiada desde la Antigüedad para asegurar que los miembros de un grupo social transmitan, de una generación a otra y/o entre los miembros de una misma generación, el conjunto de conocimientos que le han sido "heredados" por generaciones pasadas; y, los que esa misma generación o individuo haya adquirido en el transcurso de su vida.

Por otro lado, la educación es un mecanismo de exclusión\inclusión

¹⁵ En otras palabras, la cohesión entre lo propiamente educativo y lo cultural se da en circunstancias en donde se transmite un conocimiento útil-concreto (educación) y las representaciones colectivas (de cultura). En el ejemplo de la virtud, esta como concepto no cambia, lo que se modifica son los rasgos de la virtuosa calidad hasta el punto del antagonismo. En Grecia, Ulises que es presentado como un arquetipo de la virtuosidad es un guerrero muy hábil y tramposo, en la actualidad quien mata y hace trampa se es considerado virtuoso. Luego entonces el concepto sigue como una forma de interpretación, aunque los rasgos hayan cambiado.

social en la medida en que con ella es capaz de "indicar" a sus miembros cuáles son las "formas de vida" que ese grupo está interesado en preservar, así quienes no están de acuerdo, tienen la posibilidad de salirse y/o ser "expulsados" de ese grupo, o bien de excluirlo de ciertas tareas o papeles sociales, indicados sólo para quienes concuerden con las "formas de vida" del grupo.

Con los tres párrafos anteriores se ha argumentado en favor de la relación que la educación guarda con la especie, la cultura y la sociedad para que no se vea a la educación como práctica social, de una manera aislada dentro de la realidad. Conviene ahora, entonces, especificar más en la educación como práctica social.

Cualquier estudio que se realice sobre la educación debe tener como premisa el análisis concreto de la situación social específica en la que se ubique, dado que lo educativo depende directamente de esas condiciones concretas y específicas de la sociedad en cuestión.¹⁶

Dada esta perspectiva resulta de interés identificar las instancias sociales que más influyen en lo educativo y observar cuáles son las relaciones que se establecen. Para ello se considera que lo social (sistema social de aquí en adelante considerando que una de las premisas que rigen a este trabajo es la Teoría de Sistemas) está compuesto fundamentalmente por relaciones que el poder político establece a nivel superestructural y las

¹⁶ Resulta ocioso ya, a mi parecer, argumentar documentalmente esta dependencia de lo educativo hacia lo social, motivo por el cual en este trabajo se tomó como una premisa axiológica. Sin embargo, puede consultarse la amplia producción de la sociología de la educación.

relaciones que los hombres establecen para producir satisfactorios materiales y/o inmateriales a nivel estructural.¹⁷

Se considera aquí, que el ejercicio del poder político y la producción de bienes materiales y/o inmateriales son constantes que aparecen casi siempre ligadas al acto educativo, en la medida en que éste está prefigurado a partir de ciertas relaciones de "dominación social" y de "preparación para producir algo". Ya en líneas anteriores se caracterizó la equifinalización de la educación en cuanto su utilidad para preservar conocimientos, formas de vida y de sobrevivencia de un grupo social "X", por ello la educación está fundamentalmente dirigida a conservar tales prácticas sociales, como son el legitimar las condiciones en que se realiza el ejercicio del poder político con la finalidad de que el grupo conserve esas mismas características que le han permitido la sobrevivencia e identificación frente a otros grupos.¹⁸ Por otra lado, la educación está dirigida a enseñar a los miembros de ese grupo social "X", las formas en que se producen/reproducen los satisfactorios a las necesidades materiales y/o espirituales que también le han permitido sobrevivir y diferenciarse de otros grupos.

En otras palabras, la escuela sirve para capacitar a ciertos individuos en un conjunto de actividades productivas socialmente útiles; en este sentido las instituciones educativas son una especie de fábricas o de "agregadoras" de valores hacia los individuos que cursan por los diferentes o grados. A

¹⁷ Se se considera el nivel infraestructural en la medida en que se retoma la acepción de condiciones materiales y por consecuencia con poco interés para los fines de este escrito.

¹⁸ En esta dirección Foucault, M. en "Microfísica del Poder". Madrid: Tecnos; explica cómo las relaciones sociales en un conjunto se producen/reproducen en diferentes ámbitos de la vida cotidiana de los individuos, en donde estructuras fundamentales de dominado/dominante son constantes en las prácticas sociales de los miembros de los grupos.

mayor nivel educativo más acumulación de valor tienen y, por lo tanto, más capacitados para el proceso productivo. Por otra parte, el ejercicio del poder político se simboliza en el acto educativo principalmente al ejercer un consenso sobre las bondades de las actuaciones políticas y de esta manera evitar sanciones corporales o represiones que excluyan a los sujetos del grupo social. Así tanto el poder político como la producción se encuentran implicados en los actos educativos. Las siguientes líneas tratarían de identificar los tipos de implicaciones, la flexibilidad de las mismas, el grado de implicación y las dependencias que se establecen.

Antes de continuar hay que mencionar que al analizar a la educación como práctica social, habría que clasificar sus características en dos niveles diferentes: estructural, definido como aquellas características que les son sobredeterminantes, que le permiten funcionar de manera congruente con el todo social,¹⁹ en donde, desde luego, hay una cierta mediación cuando se establecen relaciones entre el ejercicio del poder político, la producción de bienes y la educación. En el nivel funcional se encuentran las formas, tipos y producción al interior del sistema educativo.

Por lo que respecta a las características estructurales del sistema educativo, existen implicaciones obligatorias entre el poder político y la producción, ya que siempre que aparece el acto educativo aparece una relación específica de dominación social y de producción, es decir, todo acto

¹⁹ Esta particularidad es la J. Piaget llamaría "totalidad", como una de las características de las estructuras y señala que el todo funciona como las partes y las partes funcionan como el todo, pero que sin embargo, tanto el todo como las partes se diferencian por jerarquías y funciones y en riesgo de caer en asociaciones atomistas o en totalidades emergentes. Véase Piaget, J. "El estructuralismo". Buenos Aires: Prelo, 1968, pp.12-14.

educativo se ve involucrado en una relación (profesor-alumno) estructural de lucha por el poder y por transmitir conocimientos útiles para producir satisfactores.

De ahí es que se da una doble implicación:

PODER POLITICO... IMPLICADO OBLIGATORIAMENTE EN...LA EDUCACION

LA PRODUCCION...IMPLICADA OBLIGATORIAMENTE EN...LA EDUCACION

Por otra parte, cuando hay un cambio en el sistema social (en la política y/o en las formas de producción de bienes), se da un cambio en la educación, es decir, existen dependencias de la educación con respecto al sistema social, por lo tanto, si hay un cambio en la educación se tienen repercusiones en la producción y en el ejercicio del poder político; lo cual quiere decir, que hay interdependencias y que éstas son solidarias, es decir, lo que pase a uno (sistema educativo) tiene repercusiones en el otro (sistema social). Sin embargo, esta dependencia es asincrónica. Por ejemplo, en el caso de México al darse una revolución social en 1910, se genera en 1921, un cambio muy importante en educación: Vasconcelos crea la Secretaría de Educación Pública, dándole un giro muy importante al sistema educativo. Un ejemplo inverso podría ser la creación del Instituto Politécnico Nacional cuyas repercusiones se dejaron sentir en el sector productivo; u otro ejemplo, en 1929, cuando la UNAM adquiere la autonomía se consolida una forma específica del ejercicio del poder político.

Con lo anterior, se podría establecer, que la educación depende (de manera sobredeterminada) por factores externos (estructurales), tales como el ejercicio del poder político y la producción de bienes.

Las consecuencias de lo anterior se dejan ver claramente en la especificidad educativa cuando se hace la selección de contenidos escolares. Esto es, que a determinadas políticas y posición del gobierno concreto en cuestión, y cuando tienen incidencia en lo educativo, los contenidos escolares se ven modificados, o cuando hay modificaciones en la producción social de satisfactores se va a encontrar un correlato educativo en el sentido de que los contenidos de la enseñanza se modifican, se excluyen conocimientos no útiles y se incluyen otros considerados como socialmente útiles, en la medida en que ahora se necesitan tales contenidos educativos (de capacitación, para el caso de la producción) y los "otros" (los viejos) dejan de ser importantes, en cuanto que ya no se usan en la práctica cotidiana.

Un ejemplo de lo anterior es lo que sucede con la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva de la UNAM: dependiendo de cómo se producen bienes expresivos en los medios de comunicación masiva, se tienen repercusiones directas en lo que se enseña, pero, por otro lado, también en ello está el ejercicio del poder político, es decir, se establece que hay necesidad de formar profesionales en el ramo periodístico y esa es una sobredeterminación del sistema político sobre la UNAM, y como consecuencia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en las ENEP's Aragón y Acatlán se promueve la misma carrera; ahí la selección de contenidos no está determinada por

critérios propiamente académicos, sino más bien por el mercado laboral, es decir, por las condiciones sociales de producción de la comunicación masiva.

Las dependencias solidarias y las implicaciones obligatorias entre política-producción-educación, generan como consecuencia lógica una relación dialéctica entre la funcionalidad/disfuncionalidad de muchos de los elementos de la educación.

Para proseguir con el caso de la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva, en donde se expone una problemática con matices funcionales / disfuncionales: uno de los principales objetivos de la carrera es que los estudiantes sepan escribir y redactar sobre asuntos de interés para la comunidad, y además de manera breve, sencilla y amena, sin embargo, las condiciones actuales en las que se producen los periódicos hacen imperativo que las máquinas de escribir mecánicas, resulten totalmente obsoletas para la práctica periodística.

La pregunta es: ¿qué se debe enseñar: el empleo de la tecnología de los ordenadores o a "saber qué decir y cómo decirlo", aunque sea en maquinaria que nunca será empleada en las condiciones laborales?. Pareciera que la solución es muy sencilla, sólo bastaría comprar equipo de cómputo y enseñarles a los alumnos, en lugar de escribir en máquina mecánica a escribir en el teclado de las computadoras, pero, ante la decisión política (no sólo, ni específicamente de la UNAM) de apoyar principalmente a carreras no humanísticas, no sociales, los presupuestos para comprar el equipo necesario no existen.

Así, si en las escuelas se trata de capacitar a los estudiantes para que logren un mejor desempeño laboral, se les brindan tres escuelas en donde se puede estudiar lo mismo. se podría pensar en una gran funcionalidad del sistema educativo, pero al mismo tiempo se contradone la falta de presupuesto y por ende una serie de deficiencias en la preparación/capacitación de tales alumnos.

Es claro, que la relación función/disfunción no es una característica exclusiva del sistema educativo y que no se puede simplificar por lo que es importante mencionar que muchas de las funciones/disfunciones del sistema educativo tienen su origen en la funcionalidad/disfuncionalidad del propio sistema social que sobredetermina al primero.

Con lo expuesto, se pueden abordar las relaciones entre política, producción y educación, como relaciones de carácter obligatorio, dependencias solidarias y asincrónicas, en donde las relaciones son poco flexibles y si se ve desde la educación, tanto la política como la producción se incorporan a lo educativo.

También se puede mencionar que las relaciones que se establecen entre la política, producción y educación, son relaciones con muy poca flexibilidad, es decir, que es poco factible que otros componentes se inmiscuyan y que las dependencias no sean solidarias. Por otro lado, si se ve desde la educación, tanto la política como la producción no son componentes propios de la educación, pero intervienen en ella, por lo cual son incorporados. El siguiente cuadro resume estas características.

INTERACCIONES ENTRE PODER POLITICO - PRODUCCION - EDUCACION

CARACTERÍSTICAS	COMPONENTES	RISGOS	DISFUNCION/FUNCION GENERADA	INFLUENCIAS	ESPECIFICIDAD DE LA FUNCION/ DISFUNCION EN LA EDUCACION	
ECONOMICA	SOCIAL	EJERCICIO DEL PODER POLITICO PRODUCCION DE BIENES A) IMPLICACION OBLIGATORIA B) POCO FLEXIBLE C) EL PODER Y LAS PRODUCCIONES COMPONENTES INCORPORADOS D) LAS DEFENDIDAS SON SOLIDARIAS Y ASINCRONICAS	E D U C A C I O N	PRODUCCION // REPRODUCCION	- MERCADO LABORAL - RESPUESTAS POLITICAS A LA DEMANDA DE LAS NECESIDADES SOCIALES	SELECCION DE CONTENIDOS ESCOLARES

Como ya se apuntó, las características funcionales de la educación dependen del desarrollo propio e interno de ella misma, pero al mismo tiempo sobredeterminadas por las características estructurales. Se debe aclarar que en este apartado se trata de caracterizar de manera abstracta a la educación como práctica social y que la concreción debe hacerse con base en una sociedad específica e históricamente determinada dado que la multiplicidad de factores y variables que la dan una manera de ser y no otra, están en la medida de la combinación única que una práctica adopta y que la convierte en diferente de otra, sin que por ello dejen de reconocerse ciertos elementos y relaciones comunes a cualquier práctica educativa. Es hacia allí donde se pretende llegar.

Las características funcionales de la educación tiene tres componentes principales: la forma, los tipos y la manera en que se produce/reproduce la educación como una práctica social.

A. FORMA

Si la educación, por una parte está sobredeterminada por ciertos factores (ejercicio del poder político y la producción de bienes materiales y/o inmateriales), también es cierto que necesita de otros para que la misma educación, al menos la enseñanza, pueda darse. En estos últimos factores, se encuentra la comunicación, sin ella la primera no puede darse, no tendría un vehículo de transporte para poder transmitir informaciones de la experiencia de un individuo a la cognición de otro. En este sentido la comunicación es necesaria para que el acto educativo logre su finalidad: "pasar ciertas

experiencias" de un enseñante a un enseñado.²⁰

Si se acepta como válido lo anterior, entonces la forma que adquiere la educación será la misma que la comunicación tiene, es decir, en una analogía, el agua (la educación) adquirirá la forma de su contenedor y vehículo que la transporta (vaso), con lo cual el vaso se diferencia del agua y viceversa, pero el agua siempre que es transportada requiere de un recipiente al cual el agua se adapta en cuanto a forma. En este sentido las formas educativas se han adaptado a las diferentes formas de comunicación que históricamente han existido: de individuo a individuo (interpersonal), en grupo, por redes y masiva. Se especifica en las siguientes líneas cada una de estas formas.²¹

La comunicación de individuo a individuo exige ciertas particularidades, como estar cara a cara, en un mismo lugar, tiempo y circunstancias, tanto quien desea comunicar como quien es comunicado (actores de la comunicación). En la enseñanza individuo a individuo, se debe encontrar un enseñante (profesor) y un enseñado (alumno) en el mismo lugar, tiempo y circunstancia. Quizá esta sea la forma más antigua de educar: cuando un padre o "mayor" le enseña a su hijo o miembro de la comunidad a hacer, interpretar o representar un acontecer y/o a producir un cambio en ese acontecer. En la actualidad esta forma existe en diversas instancias sociales tales como la familia, amigos, talleres laborales, asesoría académica individual, etc.

²⁰ En líneas posteriores se especificarán de manera especial las relaciones que se establecen entre la educación y la comunicación.

²¹ Conviene mencionar que estas cuatro formas de comunicación que históricamente se han dado, coexisten en la actualidad todas ellas, pero socialmente una se convierte en hegemónica sobre las otras, por lo cual las otras se especializan en ciertos "fenómenos" para las cuales son imprescindibles. Un ejemplo, cuando se está sentado a la mesa y se pide a la persona de junto que le dé a uno el salero, resulta poco económico y sin interés, que se utilice comunicación grupal o masiva.

En la actualidad, aunque tal tipo de educación exista, socialmente no es reconocida, es decir. el que un individuo aprenda de su padre (o maestro de oficio) una serie de habilidades, el grupo social al que pertenece ese individuo no le valida esos conocimientos como socialmente útiles a menos que sea capaz de demostrar ante formas institucionalizadas que posee tales conocimientos y de esa manera el grupo social otorgará, posiblemente, un reconocimiento; de lo contrario, el individuo tendrá que demostrarlo constantemente a quien así lo solicite.

La comunicación grupal se realiza entre más de dos actores, generalmente utilizando las mismas capacidades físico-biológicas naturales, de las cuales también se hacen uso en la forma "individuo a individuo", por lo cual, también se implica que los actores deben estar reunidos en una misma circunstancia, tiempo y lugar. Si el grupo no está reunido, (es decir, más de dos personas) entonces no sería grupal. La forma de hacer comunicación educativa a través de grupos posiblemente tuvo su mejor época en la Grecia Antigua y quizá debido a su éxito se le ha conservado hasta nuestros días como una de las formas principales de educar: se reúne a un grupo de alumnos o discípulos alrededor del profesor o maestro y éste enseña sus conocimientos para que los discípulos lo aprendan.²²

La comunicación por redes se da cuando la información se transmite por ciertos "conductos" preestablecidos y sólo a aquellos que pertenecen a ciertos grupos, élites o número reducido de personas, quienes entre sí

²² Conviene mencionar que esta forma, ha caído en varios vicios y en no pocas confusiones por parte del profesor y de los alumnos tales como que el profesor es el único que sabe, que la "verdad" está en lo que el profesor dice, que los alumnos no saben, etc. Puede revisarse las observaciones que hace la corriente de la didáctica crítica a esta forma.

intercambian documentos, libros, informaciones o conocimientos. Este tipo de comunicación se dio principalmente en la Edad Media, en donde ciertos "religiosos" formaban grupos muy cerrados y sólo entre ellos se "pasaban" ciertas informaciones.

En la actualidad existen dos principales formas de subsistencia de la comunicación por redes en el campo educativo:

- gracias a los sistemas de cómputo hay informaciones que dependiendo de la suscripción (y habría que recordar que para obtener la suscripción es necesario cubrir un conjunto de requisitos, que mientras más especializado es el grupo, más cerrado se encuentra y por lo tanto la información llega a ser confidencial) se establecen canales específicos.
- los llamados "colegios invisibles" en los cuales sólo "los que saben" participan y que se dan en los corredores de los institutos de investigación, pasillos de las escuelas, congresos, etc., en los colegios invisibles sólo participan algunas personas y no admiten fácilmente a otras.

Se han seleccionado, dos ejemplos característicos del ámbito educativo para tomar precisamente el caso de la comunicación por redes, que si bien es cierto que poco aparece sola y más bien se conjuga con las otras formas, no deja de existir. El requisito fundamental para la comunicación por redes es el establecimiento de "conductos" para hacer circular sólo por ahí la información que interesa sólo a los miembros de ese grupo.

La última forma de comunicación que aquí se clasifica es la masiva, en donde la competencia de los medios de comunicación masiva con todas sus características, es el elemento definitorio más claro, es decir, la intervención de una tecnología que permite producir (emitir) cada vez un mayor número de mensajes a unos receptores que son considerados como anónimos y heterogéneos y quienes son comunicados de manera simultánea.

Esta forma de educar concibe que la interacción física entre enseñado-enseñante, no es necesaria, sino que puede sustituirse por la "imagen" (ya sea visual, sonora y/o verbal) en donde se "supone la presencia" de un enseñante, para quienes aprenden y se "supone la presencia" de enseñados para quien enseña, dado que los actos de enseñar y aprender son producidos, temporalmente, antes y otros después.

El concepto: educación en su forma masiva, no se refiere a la llamada masificación de la enseñanza en donde se concibe que atender a muchos alumnos en un aula es educación masiva; aquí se considera que aunque haya muchos alumnos en un salón de clases, pero donde haya agentes educativos en persona, "en vivo", es C.E. en forma grupal y no masiva, pues este término, para este trabajo, se restringe a las condiciones enunciadas en el párrafo anterior.

Cualquiera de las formas de comunicación educativa antes descritas conllevan una relación funcional/disfuncional implícita: la relación entre un enseñante (profesor) y un enseñado (alumno), es decir, ambos aparecen en una relación en la cual el profesor por una parte desea enseñar, pero por otra,

tiene que otorgar un voto de calidad (que puede ser objetivo o subjetivo, válido o no) conocido como calificación aprobatoria o reprobatoria; por otra parte, el alumno desea aprender, pero está sujeto al voto de calidad para que la institución educativa pueda validar socialmente sus conocimientos. Sin embargo, en esta relación en la cual parecería que todo funciona bien, hay profesores que aparecen como "reprobadores" (por cualquiera de las muchas causas que se puedan argumentar, incluyendo el que no enseñe bien) y muchos alumnos aparecen como "aprobadores" (aun recurriendo a una serie de actos no aprobados por las mismas instituciones educativas, incluyendo el "copiar" o "simular que se ha aprendido").

La disfunción/función de la relación profesor/alumno se manifiesta en los índices de reprobación/aprobación. En otras palabras, bajo otra perspectiva, es una expresión de las relaciones de dominación entre profesor y alumno, en donde, como por ejemplo Bohoslavsky, ha encontrado una psicopatología en ese vínculo.²³ En este hecho, muchos otros estudiosos han encontrado un campo propicio para la didáctica, es decir, para proponer un cambio en las relaciones de profesores y alumnos.

De lo anterior, se desprende que la comunicación educativa en cualquiera de sus formas exige de la competencia de la didáctica que permite explicar, orientar y guiar las relaciones que se establecen entre los agentes educativos en el acto mismo de la enseñanza, lo que significa que la c.e. es un área diferenciada de la didáctica, pero que necesita de ella.

²³ Bohoslavsky, S.H. "Psicopatología del Vínculo Profesor-Alumno: El Profesor Como Agente Socializante". En "Revista de Ciencias de la Educación". Año II, No. 6. Nov., 1976. pp. 38-41.

B. TIPOS

Existen dos tipos de educación: el privado y el público. Esta clasificación no se refiere a la propiedad de la escuela, si pertenece al gasto del Estado o al de particulares, sino en el sentido de la utilidad que la educación representa ya sea para un individuo, en particular, o bien para la sociedad o grupo social al cual pertenezca el individuo (pública).

Se entiende por educación de tipo público a aquella en la cual se trata de que un alumno produzca/reproduzca ciertas conductas que son útiles al grupo en el cual se desenvuelve, sin que importe, o bien se ponga en segundo plano, los intereses particulares del alumno como individuo.

Aunque a veces es difícil separar entre un aprendizaje que no tenga un correlato o trascendencia individual y, a largo o mediano plazo su correlato o trascendencia social, en la realidad educativa tanto el profesor como los alumnos encuentran una cierta disfunción entre lo que se predica y lo que se hace, por la simple razón de que obedece (lo que se hace) a una lógica vivencial, operativa, de corto plazo.

Por ejemplo, en las escuelas mexicanas se enseña que "el Cielo un soldado en cada hijo le dio a la Patria"; posiblemente alguno de los estudiantes que piense en ello, diga que él no desea ir a la guerra y morir luchando por la Patria; sin embargo, posiblemente, el profesor le indique que el defender a la Patria es un deber de mexicano y que incluso se debe ofrendar la vida (como lo han hecho los héroes) en beneficio del país; y,

puede ser que el profesor también piense que a él mismo no le gustaría ofrendar su vida por la Patria.

En el ejemplo anterior, se ven claramente los dos tipos de educación, el público que trata de preservar históricamente a un determinado grupo social; mientras que el privado, atiende a una necesidad particular del individuo, subjetiva, pero válida para ese individuo ante la posibilidad de perder la vida defendiendo a la Patria. Esto no deja de causar una relación de función/disfunción al interior de la propia educación y con la finalidad de guiar, orientar y esclarecer precisamente ese "deber ser" de la educación, tanto social como individual, todos los discursos pedagógicos plantean una teleología, a veces dando énfasis a lo social, a veces lo individual, y a veces tratando de establecer relaciones entre ambos.

Uno de los factores que influyen (ya se mencionaron las características estructurales y la forma) en los perfiles de egreso de los estudiantes, es la corriente pedagógica que la institución educativa predique con relación a la teleología de la educación. Con esto se quiere decir que las instituciones especializadas en educar, tienen un perfil de egreso, manifiesto o no; en donde se eligen ciertas premisas teleológicas de la educación que imparten, y con base en ello se enfatiza en aspectos privados y/o públicos, entre otros aspectos.

Como podrá comprenderse, la posibilidad de elección y hasta de combinación es muy grande, debido a tantas posturas pedagógicas. Y es en función de tal elección que las instituciones educativas obtienen algunos

parámetros para excluir o incluir ciertos contenidos educativos y no otros (recuérdese que las otras instancias mencionadas en este subcapítulo también tienen esa función) y, de esta manera, la educación adquiere un carácter presentista, pero "mirando" al futuro y al mismo tiempo con ello legitima su propia existencia.

A pesar de que cada una de las corrientes pedagógicas plantea diversas posibilidades para que las sociedad y los hombres pudieran ser de una determinada manera, todas ellas coinciden cuando menos en dos aspectos: una, excluyen/incluyen ciertos contenidos; y, segunda, plantean un deber ser en general: la virtuosidad, en donde los atributos de ese conceptos cambian de sociedad en sociedad.

Lo anterior, se puede referir a la comunicación educativa, en el sentido de que todo acto de C.E., esté sobredeterminado por los tipos de educación, con todo lo que ello implica y que ha sido descrito en las líneas anteriores.

C. PRODUCCION

Por esta categoría se entiende la manera en que se realiza (produce socialmente) la educación. Así, se clasifica en:

- Primera, la no institucional, en donde no hay una institución que dedique recursos materiales y humanos específicamente a la educación (es decir que no tenga una infraestructura especializada, personal

capacitado en esa actividad y un conjunto de ideas sistematizadas para guiarla). Se entiende que una de las primeras instituciones educativas es la familia y que recae principalmente en la figura materna y/o paterna, pero esos padres no están capacitados profesionalmente para educar, es decir, su función principal no es la de enseñar, aunque ocupen parte de su tiempo en ello.

- Segunda, la institucionalizada, en donde aparecen ciertos agentes sociales, cuya principal función es dedicarse a la enseñanza profesionalmente y paralelamente se forma la escuela como una institución dedicada específicamente para ello, con personal capacitado, con licencia, para ejercer la docencia, además de una cierta infraestructura e ideas para enseñar y un aparato administrativo que garantice su funcionamiento.

La clasificación anterior no quiere decir que el ejercicio de la educación no haya existido o haya sido de mala calidad, sino que las instituciones y quienes en ellas estaban, tenían otras funciones (la educación era una de ellas). La función principal, de quienes la hacían, no era la de educar aunque educaran, no es sino hasta un cierto avance en las necesidades de las sociedades y grupos humanos que se crean las instituciones educativas cuya única función es esa; y, para ello, se profesionaliza a ciertos agentes para que se dediquen a enseñar.

La creación de esta institución especializada en educar, hizo visible una disfunción/función ocasionada por el monopolio que ciertas instancias sociales ejercían sobre la educación; de esta manera la educación es un

objeto de lucha, ya sea por parte de los grupos hegemónicos o por los subalternos que componen a una sociedad específica.

En la Antiquedad el monopolio de la educación estaba en manos de los filósofos, de los sofistas, magos y brujos. En la Edad Media, aparece una institución que se apodera de la educación: la Iglesia, cuya función no era precisamente la de educar, pero se la atribuye como si fuera suya y la legítima como una de sus tareas, hasta el grado de que sólo era posible estudiar en los conventos, como lo afirman muchos de los libros clásicos de la historia de la educación.

Es más o menos en el Renacimiento, con la creación de la Escuela Normal de París, a principios del siglo XIX, y de manera mucho más clara en el Capitalismo, cuando la institución social más importante, el Estado, se hace cargo de la educación y comienza a preparar y poner en práctica las políticas educativas a través de leyes orgánicas y subsidios hacia las mismas instituciones educativas, entre otros mecanismos.

Algunas consecuencias de la institucionalización monopólica de la educación, por parte del Estado, son: la enseñanza de la moral como una conversión del virtuosismo político de la "polis", enculturizar sobre un consenso para ejercer el poder político y no emplear así la violencia física, la solidaridad de las crisis de legitimación política y las crisis educativas, y un isomorfismo entre la organización burocrática del Estado con la administración escolar.

La organización burocrática de la administración escolar no depende tanto de la voluntad política o de los administradores educativos, sino que se ve preformada, sobredeterminada, por la división social y técnica del trabajo, en el sentido de que hay quienes son autoridades y quienes tienen que obedecer, quienes tienen ciertas funciones específicas como escribir en máquina, llevar el control de los alumnos y de los profesores, de mantener las instalaciones, así como de la enseñanza, propiamente dicha. Sin embargo, a pesar de estar sobredeterminada por el modo de producción económica y de la formación social específica, hay ciertos espacios para que cada sociedad y escuela planteen ciertas diferencias entre ellas.

Que la producción social de la educación se dé con ciertas diferencias y particularidades, depende de la enorme gama de posibilidades que se tienen para seleccionar; pero lo que más importa destacar aquí, es que la comunicación educativa está sujeta, tanto como la educación, a las condicionantes antes expuestas, tal como se plantea para el subnivel de los tipos y las formas del nivel funcional de la educación como práctica social.

Se ha mencionado a lo largo de este apartado que cuando se hace un acto educativo se eligen de entre un conjunto de posibilidades ciertas características y otras no, lo cual no excluye que las funciones/disfunciones se dejen de dar, sino que se "embozan", encubren y aparentemente se "resuelven", con la finalidad de proporcionar una congruencia, en un plan curricular. En este sentido se entiende por plan curricular una posibilidad de planear y ejecutar la educación entre un conjunto muy grande de posibilidades, (las aquí enunciadas) aunque tal

elección sea consciente o no, manifiesta o latente.

A manera de conclusión de este apartado de la educación como práctica social se presenta un cuadro en donde se podrá apreciar el repertorio de categorías que se emplean para "vivir" un plan de estudios. Queda por entendido que la comprensión global del cuadro está en función de este apartado.

CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION

CARACTERISTICAS	COMPONENTES	RASGOS		DISFUNCION/FUNCION GENERADA
ESTRUCTURAL	SOCIAL	EJERCICIO DEL PODER POLITICO ← PRODUCCION DE BIENES →	A) IMPLICACION OBLIGATORIA B) POCO FLEXIBLE C) EL PODER Y LA PRODUCCION SON COMPONENTES INCORPORADOS D) LAS DEPENDENCIAS SON SOLIDARIAS Y ASINCRONICAS	EDUCACION PRODUCCION // REPRODUCCION
FUNCIONAL	FORMA	INDIVIDUO - INDIVIDUO GRUPAL REDES MASIVA		ENSEÑANTE // ENSEÑADO
	TIPOS	PUBLICA PRIADA		INDIVIDUO // SOCIEDAD
	PRODUCCION	NO INSTITUCIONAL (NO PROFESIONAL) INSTITUCIONAL (PROFESIONAL)		MONOPOLIO DEL ESTADO // POSICIONES SUBALTERNAS

COMO PRACTICA SOCIAL

INFLUENCIAS	ESPECIFICIDAD DE LA FUNCION/ DISFUNCION EN LA EDUCACION	PLANO DE LA SELECCION DE OPCIONES
MERCADO LABORAL RESPUESTAS POLITICAS A LA DEMANDA DE LAS NECESIDADES SOCIALES	SELECCION DE CONTENIDOS ESCOLARES	P L A N C U R R I C U L A R
APROBACION // REPROBACION	DIDACTICA (RELACIONES DE DOMINACION EN LA RELACION PROFESOR- ALUMNO)	
TELEOLOGIA DE LOS DISCURSOS PEDAGOGICOS	PERFILES DE EGRESO	
POLITICA EDUCATIVA (LEYES ORGANICAS Y SUBSIDIOS)	ESTRUCTURA ACADEMICO ADMINISTRATIVA (DIVISION SOCIAL Y TECNICA DEL TRABAJO)	

2.4. LA COMUNICACION EDUCATIVA EN EL ENTORNO COMUNICATIVO

En este subcapítulo se especificarán las características propias de la C.E. bajo una perspectiva comunicativa, es decir, se caracteriza a los componentes comunicativos. Para ello habría que considerar que los elementos definitorios del sistema de comunicación son: los actores, los instrumentos, las expresiones y las representaciones, por lo cual a continuación se presentarán cada uno de ellos.

A. Los actores de la comunicación educativa.

Ya se definió el concepto de actor de la comunicación.²⁴ Se mencionó que éstos desempeñan diversas funciones según el sistema en el que actúan y cuando lo hacen en el sistema de la comunicación desempeñan cuatro funciones: actores mediadores, actores emisores-fuente, actores receptores y actores controladores.

Se entiende por nivel de actuación no a los tipos de actuación, ni a una clasificación de acuerdo a la génesis de las acciones, sino al lugar y papel que ocupan los actores para actuar. Partir del papel de actuación permite conocer una cantidad reducida de lugares desde donde se actúa y en consecuencia los papeles que cubren. Es claro que un mismo actor puede cubrir varios papeles y que uno puede ser desempeñado por varias personas.

²⁴ Véase el apartado 1.1.

Las posiciones de los actores de la C.E. son:

1. Quienes viven la experiencia de recibir un mensaje de comunicación educativa
2. Quienes controlan el momento o la circunstancia de la recepción del mensaje de la comunicación educativa.
3. Quienes producen los materiales para las expresiones de la C.E.
4. De quienes se toman o provienen las informaciones que son los referentes de la comunicación educativa

Los actores que realizan las acciones antes enunciadas son:

1. Quienes reciben son receptores y se les denomina alumnos
2. Quienes controlan las circunstancias de la recepción, se les llama controladores y se les conoce como profesores de grupo, instructores o coordinadores.
3. Quienes producen técnicamente la expresión, hacen los quiones, planifican la expresión y los contenidos, los locutores y los profesores-monitores, son denominados mediadores.
4. De quienes se toman o proporcionan las informaciones para los contenidos que los mediadores reelaboran en programas y que son las fuentes de información, se les conoce como los autores, investigadores o libros de texto.

A continuación se explican las características de cada uno de estos actores.

Los alumnos, en la comunicación educativa, se homogenizan en cuanto reciben todos un mismo producto- programa y esto es posible porque cuando el material se planifica y elabora se tienen en cuenta a un receptor-alumno virtual, ideal. Un alumno que resulta de un concepto que posee cualidades de todos los alumnos reales y de ninguno; consecuentemente los alumnos-receptores a pesar de ser heterogéneos en cuanto que poseen características individuales reales, son homogenizados en la C.E.

Estos alumnos también se convierten en "objetos" transformables o modificables como consecuencia de ser ellos de quienes se espera que aprendan. Ya se conoce que la escuela busca dirigirse a las esferas intelectual, emocional y psicomotriz de los alumnos y que en la medida en que éstas se modifican se habla de aprendizaje. Se reconoce que el aprendizaje representa otra problemática que no se resolverá en este apartado, sólo es importante mencionar que independientemente de qué se concibe como aprendizaje, todo acto educativo lo busca en el alumno y por ende también la C.E. busca como fin el aprendizaje en sus receptores.

Los controladores son quienes conducen y reproducen ciertas condiciones de recepción, es decir, son los profesores que exponen los programas de la C.E. frente a sus alumnos. Estos controladores pueden ajustarse a las indicaciones que los mediadores planearon para el uso de los programas, o bien, hacer modificaciones leves o drásticas; pueden estar de acuerdo con los contenidos o pueden corregir o hasta resemantizar no sólo los contenidos sino todo el programa.

Los controladores deciden qué hacer y en qué momento son, de acuerdo a circunstancias específicas (ideológicas y/o institucionales), los que hacen que la comunicación educativa sea aceptada o no como una práctica educativa común en el sistema educativo.

Este último punto es muy importante. Son los profesores quienes difunden y "acostumbran" a los receptores a estos programas; aunque no son los únicos que influyen en su adopción como práctica generalizable, puesto que los recursos económicos (para la compra de los programas, adquisición y mantenimiento del equipo, infraestructura, salas de proyección, etc.), las relaciones sociales de producción establecidas para la enseñanza, (por usar este concepto para designar el establecimiento de las jeraquías laborales) y la aceptación meramente ideológica o superestructural del grupo social en el que se usa o no C.E., son también condicionantes, pero, una vez más, son los controladores quienes deciden las ventajas o desventajas de los programas verbo-audio-visuales.

En cuanto a los mediadores de la C.E. quienes realmente producen los materiales-programas y a quienes se les define como los educadores, nunca funcionan como individuos aislados sino como un equipo necesariamente interdisciplinario, como un equipo en donde existe una división técnica del trabajo muy marcada.

Esta división no es casual; se debe fundamentalmente a la génesis de la comunicación educativa: al empleo de la tecnología. Debido a ello hay tres grandes clasificaciones u ocupaciones.

a) Los planificadores y los guionistas, quienes deciden qué organización y método particular deben llevar los contenidos en el programa. Eligen la lógica y el tipo de argumentación; cómo hay que decirlo y quien lo va a decir. Para ello elaboran formatos de programas, crean personajes totalmente ficticios o con características reales, manejan el vocabulario de acuerdo a su receptor virtual, discurren las acciones de los personajes y plantean o sugieren las condiciones de recepción.

Estos mediadores son especialistas en el tema y generalmente son profesores convencidos de las ventajas del uso de medios audiovisuales en la enseñanza, que se relacionan con comunicadores que hacen guiones (elaboran el relato en cuanto a las acciones de los personajes y la forma misma del relato adecuada al tipo de instrumento tecnológico que se emplee). Estos comunicadores se especializan en métodos de selección de medios y en condiciones de recepción.

Hay también psicólogos educativos y pedagogos que diseñan y eligen los fines y medios con los cuales deben coincidir los programas, definen la organización (deductiva, inductiva, de lo simple a lo complejo o viceversa, de lo concreto a lo abstracto o viceversa) de los contenidos, y las actividades anterior o posteriores que los alumnos-receptores y los profesores - controladores deben realizar.

b) Los realizadores son los técnicos especializados en la producción material de los programas. Estos técnicos concretizan las acciones de los planificadores y guionistas, se encargan de la escenografía, de las luces, de

las tomas, de la grabación, de la edición y reproducción de las cintas magnetofónicas, videográficas, fotografías, acetatos, etc. En ellos recae la calidad técnica de los materiales.

c) Los directivos quienes se encargan de mantener la infraestructura y definen las jerarquías y el tipo de relaciones y honorarios dentro del "equipo".

Son quienes contratan y venden los programas a los clientes (escuelas); sin embargo, y cuando al parecer su función es meramente administrativa, son ellos quienes sobredeterminan a los otros mediadores debido a que la C.E. se encuentra inmersa en una formación socio-económica-cultural-histórica concreta (particularmente en el caso de México: país capitalista monopólico dependiente, altamente burocratizado).

Los directivos sobredeterminan a la C.E. dado que están sujetos a las condiciones de un mercado en el caso de ser empresas privadas²⁵ o bien, a decisiones políticas, educativas o presupuestales, en el caso de formar parte de alguna institución oficial.

Para concluir con los mediadores, es muy importante mencionar, precisamente por qué son mediadores y qué median. Como se podrá apreciar en los párrafos anteriores no se ha mencionado quiénes deciden los contenidos, estos es, lo que se refiere propiamente a qué se enseña: si la teoría "X", el

²⁵ Hay muchas empresas privadas que se dedican a la C.E., como un negocio lucrativo, principalmente en el área de la capacitación. Véase, por ejemplo, Porter, Kathryn M. Tuning In to TV Training. En Training & Development Journal, Abril, 1990, p.73-77. En donde se anotan algunas ventajas del entrenamiento por televisión y algunas de las empresas que lo emplean.

procedimiento "Y", o la definición "Z".

Determinar concretamente qué es lo que se dice, no corresponde a los mediadores sino a los actores que cubren el papel de emisores-fuente, a uno o varios que hablarán desde el relato que los mediadores elaborarán, si les toca hacerlos "hablar desde el relato", es decir, ponerles un discursos que los mediadores seleccionen de acuerdo a un principio de referencialidad para hacerlos creíbles (p.e. no se puede poner en boca de Hitler palabras tales como "amo a los judíos" en un programa de historia).

Es en esta medida que los mediadores sólo pueden seleccionar tanto a personajes como a lo que éstos pueden decir. En otras palabras, sólo seleccionan lo que su modelo mediador les permite decir y organizar.

En la medida en que "traducen o interpretan" de acuerdo a sus intereses, conciente o inconcientemente, es que median; y lo hacen en dos niveles: una mediación cognitiva que corresponde a la aplicación intelectual de lo mediado; y la otra, a una mediación estructural que tiene que ver con la organización de los contenidos y con el instrumento o canal que se empleen (radio, televisión, acetatos, etc.).

Se media en cuanto no es posible presentar a todos los autores que hablen del tema, no se puede decir todo lo que un autor ha escrito o dicho de un tema, y no es posible, en la mayoría de los casos, decir en un programa, lo que el autor ha dicho en la misma forma que lo ha dicho. Tanto pedagogos, profesores, psicólogos y comunicadores se encargan de emplear otro vocabulario

que no es el del autor y lo descifran para el alumno.

Estas tres formas de selección (del autor, del tema y de la forma de decirlo) son mediaciones.

Ya se mencionó que son los emisores fuentes quienes actúan en otro de los niveles y cuya función, al menos en la C.E. es la de servir como fuentes de información, de quienes obtienen el qué se va a decir en el relato que los mediadores elaboran. Es necesario señalar que existen dos tipos de emisores fuente:

- a) los identificados en el relato con nombre propio (que más adelante conformarán, entre otros, el grupo de actores personajes) y que sirven en el relato para darle mayor credibilidad, enfatizar en algún punto. Estos emisores fuente identificados suelen ser científicos sociales o de ciencias naturales o bien escritores literarios, compiladores, cronistas, etc., de los cuales se toman y median sus expresiones (generalmente escritos en forma original) o bien lo que hicieron en su vida real (biografías, descubrimientos, inventos, ...).
- b) Los no identificados y que generalmente son expresiones o actos ejecutivos (hechos) cuya difusión en la sociedad es tan amplia que no necesitan de una "autoridad en la materia" para ser creíbles o retomarlos en el relato. Por ejemplo, en un programa en donde el contenido sea la enseñanza de la suma, no se dice quién la usó por primera vez o quién la ha modificado. Otro ejemplo, es cuando un programa de historia de México, bajo una perspectiva historicista, relata la guerra de independencia, en este caso la fuente de

información pueden ser los mismos libros de texto, una monografía comprada en la papelería de la esquina, o un destacado historiador, pero no son identificados en el relato, no se les nombra como personajes y, si acaso, al final del programa se cita la fuente.

Lo que importa destacar sobre los emisores fuente, es que pueden ser expresiones no producidas por los mediadores, personas reales o instituciones sociales. Son las fuentes o los responsables de lo que "dicen los contenidos" que a su vez es lo que los mediadores utilizan como "materia prima" en sus relatos.

A manera de síntesis al respecto de los actores de la C.E. se presenta el siguiente cuadro, en donde se pueden apreciar tres hileras que describen las características esenciales de los cuatro tipos de actores (columnas) sólo basta buscar el cuadro en el que las columnas e hileras coinciden.

ACTORES CARACTER	MEDIADORES	EMISORES	RECEPTORES	CONTROLADORES
ACCIONES COMO ACTORES DE LA COMUNI- CACION	<ul style="list-style-type: none"> - PRODUCEN/CO- NICAN/EN LA EXPRESION - PLANIFICAN LA EXPRESION - ESTRUCTURAN LOS CONTENIDOS 	<ul style="list-style-type: none"> - PROPORCIONAN LOS DATOS O IN- FORMACIONES QUE SON REFERIDOS EN LAS EXPRESIONES 	<ul style="list-style-type: none"> - RECIBEN LAS EX- PRESIONES - DECODIFICAN SIM- BOLICAMENTE LAS SENALES MODULADAS EN LA EXPRESION 	<ul style="list-style-type: none"> - CONTROLAN EL MOMENTO O LA CIRCUNSTANCIA DE LA PRODUCCION Y/O RECEPCION DE LA EXPRESION
DENOMINA- CION EN LA C.E.	<ul style="list-style-type: none"> - TECNICOS - GUIONES/AS - LOCUTORES - PROFESORES - MONITORES - PLANIFICADO- RES DE CON- TENIDO 	<ul style="list-style-type: none"> - AUTORES DE LI- BROS - INVESTIGADORES - LIBROS DE TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> - ALUMNOS 	<ul style="list-style-type: none"> - INSTRUCTORES DE GRUPO - PROFESORES - COORDINADORES
ACCIONES COMO ACTORES DE LA C.E.	<ul style="list-style-type: none"> - TRABAJAN EN EQUIPO INTER- DISCIPLINARIO - DECIDEN LA ORGANIZACION Y ESTRATEGIA DE LOS CONTE- NIDOS; LA LO- GICA Y ARU- MENTACION - CREAN PERSON- NAJES REALES O FICTICIOS - SUGIEREN LAS CONDICIONES DE RECEPCION 	<ul style="list-style-type: none"> - PROPORCIONAN LOS CONTENIDOS ACA- DEMICOS A LOS MEDIADORES. - PUEDEN APARECER IDENTIFICADOS EN LA EXPRESION DE LA C.E. CON NOM- BRE PROPIO O NO. 	<ul style="list-style-type: none"> - SE LE CONSIDERA COMO RECEPTOR VIRTUAL Y HOMO- GENEO - ES "EL OBJETO A TRANSFORMAR" 	<ul style="list-style-type: none"> - CONDUCE Y REPRO- DUCEN LAS CONDI- CIONES DE RECEP- CION - HACEN O NO MODIFI- CACIONES LEVES O DRASTICAS

B. Los instrumentos de la Comunicación Educativa

Se ha sostenido en este trabajo que el uso de la tecnología en la educación fue la causa desencadenante de un nuevo fenómeno: la comunicación educativa. También se ha mencionado que el uso de la tecnología en educación se da bajo los auspicios de un modelo cultural mediador (el capitalista monopólico) que conlleva una formación socio-económica cuyas características esenciales son la masificación social y la producción en serie de bienes materiales e inmateriales y una división técnica del trabajo nunca antes vivida.

Es necesario tomar ahora esas anotaciones porque cuando se mencionan los instrumentos de la comunicación educativa, sólo se puede hablar de ellos considerando el significativo avance tecnológico que ha sufrido.

Pensar en el avance tecnológico (a.t.) implica la rapidez con que se producen las expresiones, la posibilidad de repetir y difundir mensajes, la accesibilidad a las masas. Piénsese en el libro, la televisión, el radio, las fotocopias, los proyectores de diapositivas, de cuerpos opacos, de acetatos; en grabadoras, en videograbadoras, en computadoras, en la telemática, etc. Estos medios de comunicación son el origen de un cambio sustancial en la forma de vida actual. Ciertamente coexisten con otros medios poco tecnificados como la voz, los ademanes y expresiones corporales tan antiguas que recuerdan viejos esquemas de cuando el hombre no era tal. Coexisten, pero al mismo tiempo los dominan, no en broma se ha dicho que es la era de las comunicaciones.

Hasta hace pocas decenas de años, los medios impresos se produjeron industrialmente, el más viejo de todos: el libro, al poderse reproducir/producir con mayor rapidez causó un impacto digno de ser considerado. Este impacto de los medios, sólo es posible por el uso de la tecnología, que no sólo impactó lo económico, lo social, lo político, sino también a la educación, que se vio "obligada" a hacer uso de estos medios de comunicación.

Cuando se introducen los medios al aula, la relación profesor-alumno se ve intervenida, es cuando se utiliza la imprenta para promover más y mejores aprendizajes, las diapositivas y las grabaciones de audio para hacer más vividos los conceptos, la televisión para alcanzar cada vez a más estudiantes y a menor costo, la computadora para organizar mejor los contenidos y evitar la "subjetividad" de quien enseña y borrar las diferencias individuales bajo la premisa de la igualdad educativa, de la telemática para poner en contacto a cualquier estudiante mexicano con los enormes bancos de datos de casi todo el mundo desarrollado.

Hay que hacer notar que en este trabajo no se trata de cuestionar las bondades o males del uso que se le ha dado a estos instrumentos, sólo se presenta el panorama y, por lo tanto, se enuncia que los instrumentos de la C.E. tienen como características esenciales ser instrumentos con un importante valor tecnológico.

Estudiar entonces, la forma en cómo un profesor utiliza su cuerpo, el pizarrón y el gis o equivalentes para enseñar es campo de la didáctica; si se

introduce algún medio de comunicación, un instrumento tecnológico, entonces hablaremos de comunicación educativa en el aula; y, la didáctica, la pedagogía, la psicología, la comunicación y otras²⁶, tienen mucho que opinar y hacer, en un trabajo interdisciplinario, en equipo, en donde rige una división técnica del trabajo.

Se podría pensar que el hecho mismo de la escritura en papel o el dibujo y la pintura en piedras, cuevas, monumentos o pirámides, implica el uso de una tecnología avanzada y es cierto, sin embargo, cuando se refiere, en estas líneas, al empleo de la tecnología es para designar el uso de la electricidad, electromagnetismo y otros tipos similares de canal que sólo son posibles a partir de las formulaciones matemáticas de la existencia de las ondas electromagnéticas.

Una de las consecuencias directas de la delimitación anterior es que los libros no pueden ser considerados como instrumentos de la C.E. Esto no quiere decir que se ignore su importancia o se desdeñe, sino que precisamente por ser el libro el instrumento que ha permitido conservar a través del tiempo las expresiones de los científicos, filósofos y literatos, estos libros se convierten en fuente de información para los alumnos/receptores, profesores/controladores, y para los mediadores.

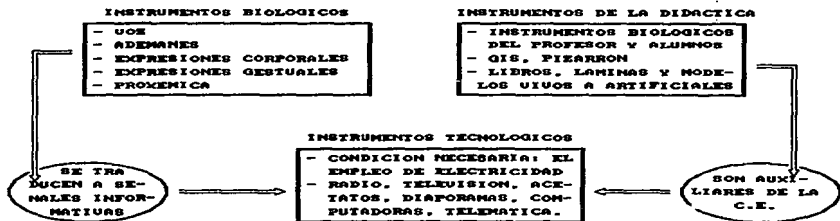
Otra consecuencia, es no considerar a las pinturas, a los objetos materiales, a las esculturas y a los monumentos como instrumentos de la C.E.

²⁶ Un buen ejemplo es: Dowd, Cornelia A. y Richard Sinatra. Computer Program and the Learning of the Structure. En Journal of Reading, Vol. 34(2), octubre 1970, p.104-112. En donde se aprecia la participación de programadores, lingüistas, psicólogos, pedagogos, en la elaboración de programas computacionales que ayudan a la comprensión (recuerdo) de un texto, empleando las estructuras discursivas de los textos como organizadores avanzados.

a pesar de que, para su elaboración, se haya empleado mucha tecnología; ya se ha especificado cómo se considera en este trabajo a la tecnología.

A manera de conclusión se presenta el siguiente cuadro en el que se reúnen las características de los instrumentos en cuestión.

INSTRUMENTOS DE LA COMUNICACION EDUCATIVA



NOTESE QUE LOS INSTRUMENTOS DE LA COMUNICACION EDUCATIVA PUEDEN EMPLEAR A LOS BIOLÓGICOS Y DIDACTICOS, PERO, TAMBIEN PUEDEN COEXISTIR CON ELLOS. ES DECIR, LOS INSTRUMENTOS DE LA COMUNICACION EDUCATIVA PUEDEN EMPLEARSE SOLOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, O BIEN, PUEDEN USAR COMO AUXILIARES (PARA REFORZAR, INTRODUCIR O, INCLUSIVE, SUPLIR) A LOS DIDACTICOS. CON RESPECTO A LOS BIOLÓGICOS DADO QUE SON SENTIDOS DE PERCEPCION FILOGENETICOS DE LOS HUMANOS. LA COMUNICACION EDUCATIVA DEBE ACOPLAR SUS SEÑALES A ESTOS SENTIDOS, SIEMPRE Y CUANDO ESTAS SEÑALES TENGAN INFORMACION Y PUEDA SER SIGNIFICADA POR LOS ACTORES DE LA COMUNICACION.

C. Las Expresiones de la Comunicación Educativa

Cuando se enunciaron las características de los actores, se explicaba cómo los actores mediadores al elaborar el relato dentro del programa hacen una mediación de acuerdo al grado escolar, características específicas del alumno virtual y a las particularidades concretas de los mediadores, entre otros aspectos. Ahora se explicará otra mediación la que se realiza en la expresión: la del propio sistema educativo, lo que se le conoce como currículo, planes de estudio o programas de estudio.

Es verdad que curriculum, planes de estudio y programas educativos son conceptos que designan objetos diferentes para algunos autores y otros matizan y clasifican de formas diferentes, por lo pronto no es conveniente tomar partido en la discusión, sino analizar cómo, aparte de la mediación que realizan los actores de la C.E., también se hace otra mediación por el propio sistema educativo.

Cuando se trata a la institución educativa es ineludible tratar aspectos tales como si es una institución al servicio del Estado o mantiene o trata de preservar el estatus social, o bien, si obedece a la teoría o corriente pedagógica "X" o "Y". Se considera, en este capítulo que la escuela es un sistema dinámico, abierto y contradictorio que sintetiza un conjunto de interrelaciones endógenas a la propia institución y exógenas al sistema escolar que en última instancia se expresan en el curriculum.

De las principales fuerzas internas se pueden enunciar las siguientes:

- a. Los contenidos de enseñanza-aprendizaje que son cambiados, modificados o permanecen de acuerdo al avance científico; a los paradigmas científicos y epistemológicos de la ciencia particular en cuestión.
- b. Los actores educativos que se encuentran en la administración (burócratas, dirigentes sindicales, Secretarios de Estado, directores de escuela), en la planificación/supervisión (elaboradores de planes y programas de estudio, investigadores de métodos de enseñanza, formadores de profesores, personal académico que vigila la aplicación de los contenidos y métodos), en el salón de clases (y quizá los más importantes y en quienes se concretizan todos los demás: alumnos y profesores de grupo) y personal de apoyo (intendencia, técnicos y personal de construcción y mantenimiento de las instalaciones físicas).
- c. Los métodos de enseñanza que al igual que los contenidos son cambiados, modificados o mantenidos de acuerdo a los paradigmas emergentes, decadentes o dominantes en el campo pedagógico/didáctico de la institución educativa.

Cabría agregar una cuarta fuerza interna que es producto de las interacciones entre las tres mencionadas y que son las relaciones sociales que a veces son tan conflictivas que abarcan e influyen determinadamente. A veces se agudizan de tal forma las contradicciones entre los actores educativos en cuanto a las jerarquías, las formas en que se toman las decisiones y los salarios que se ve a la institución educativa como una empresa productora de bienes materiales con trabajadores y empleadores que establecen relaciones sociales de producción antagónicas.

No se niega este hecho ni se trata aquí de discutir si los profesores, planificadores, personal de apoyo ... venden o no fuerza de trabajo y generan plusvalía, sólo se enuncia que en las escuelas se encuentra eso y que por estar ubicadas históricamente en una sociedad con relaciones sociales antagónicas producto de una división de clases, la escuela no escapa a ello, pero no por eso debe confundirse con una empresa económica de iniciativa privada.

Como podrá apreciarse, tratar de explicar fenómenos educativos sólo desde su interior es inoperante. Es necesario considerar (dialécticamente) las interrelaciones que se establecen con la sociedad en su conjunto.

Estas interrelaciones no deben considerarse como una dependencia, sino como una afectación de la sociedad a lo educativo y viceversa; y, asincrónicamente. Es decir, las interrelaciones son muy complejas y no obedecen todas a causas homogéneas, por lo tanto, identificar cómo y qué tipo de afectaciones se dan, no es un asunto que pueda ser discutido aquí, si se pueden mencionar como acciones que deben ser consideradas para explicar finalmente lo que nos interesa: la mediación educativa.

Las soluciones, las determinaciones y las formas en que la institución educativa resuelve, sintetiza, antagoniza y contradice tanto sus dinámicas endógenas como externas y las hace patentes (explícita o implícitamente) se ajustan más o menos al modelo mediador hegemónico que prive en esa sociedad. Es precisamente de acuerdo a un paradigma mediador general, que las expresiones de la C.E. sufren una mediación. Un ejemplo sencillo (en

apariciencia) podría aclarar:

Hasta hace algunos años en las escuelas primarias oficiales los procesos de lecto-escritura en los primeros años se regían por "X" modelo de enseñanza que correspondía a un "X" modelo pedagógico; y, a la vez, a una teoría "X", cuando emerge una teoría "Y", que explica mejor desde la psicología y la pedagogía el funcionamiento de la estructura cognoscitiva del niño que aprende, se generan "traducciones", adaptaciones, modificaciones, en suma una mediación que entra en competencia en todos los niveles endógenos y con ciertos exógenos al sistema educativo "y se impone" un "Y" modelo de enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura en las primarias oficiales, lo cual no asegura que todos los profesores lo utilicen o estén de acuerdo con él.

Importa resaltar que ahí se medió y que esa mediación es propia y exclusiva de la educación. Ahora bien, cuando interviene la C.E., los actores mediadores "deciden" (de acuerdo a intereses personales, grupales, institucionales y/o sociales) si utilizan, para emplear las literales del ejemplo anterior, el método "X" o "Y". Sin embargo, a pesar de que los mediadores son quienes deciden en última instancia un método o versión del contenido, no crean o producen otros diferentes a los ya aceptados.

Esta última aseveración necesita más explicaciones, sobre todo porque tal parece que las expresiones de la C.E. son novedosas de suyo. Para explicar esto habría que analizar a la expresión con respecto a su presentación.

1. La expresión es transmitida por un instrumento tecnológico que "impacta" la percepción del receptor precisamente por la tecnología usada.

2. No permite una retroalimentación directa con los mediadores y, en ocasiones tampoco con el profesor del grupo hasta que la emisión termina.

3. La expresión supone un conocimiento nuevo para los alumnos/perceptores, (ya sea que se les use como un refuerzo de lo ya explicado por el profesor del grupo o que sustituya a la explicación, o que sea empleado como un procedimiento introductorio), siempre será un conocimiento por aprender.

4. Las expresiones de la C.E. van acompañadas de un conjunto de actividades complementarias a la expresión propiamente dicha. Es éste un punto central, porque aquí los mediadores ponen un cuidado especial y es donde generalmente se le solicita al alumno/perceptor que realice actividades que van desde hacer resúmenes, discusiones grupales, ...²⁷ y hasta elaborar expresiones audiovisuales con los mismos contenidos.

5. En la medida en que las expresiones van dirigidas a un sistema específico que tienen un currículum, plan de estudios, programas y un sistema de evaluación del aprendizaje, las expresiones no pueden hacer modificaciones sustanciales, si lo hicieren simplemente no se usarían: los controladores no verían conveniente el uso de expresiones con contenidos, métodos "y", cuando

²⁷ En Johnson, Dale A. "Training by Television". En Training & Development Journal. Agosto, 1969, p.45-60., se describe la utilidad y necesidad de las actividades de los alumnos (en el caso de este artículo, personal militar de la U.S. Army). Puede consultarse el quión de una de las sesiones.

el profesor de grupo emplea contenidos y métodos "X".

6. Todas las expresiones son altamente sistematizadas y organizadas en cuanto a los contenidos, es decir, el orden en que se van exponiendo los contenidos obedece a un cuidadoso plan elaborado por los planificadores.

Así pues, se puede concluir que las expresiones de la C.E.:

- a. Están doblemente mediadas: por el propio sistema educativo y por los actores mediadores de la C.E.
- b. Suponen un conocimiento nuevo para ser aprendido por el alumno.
- c. Se acompañan de un conjunto de actividades complementarias.
- d. No son disonantes en esencia con los paradigmas mediadores del sistema educativo.
- e. Son sistemáticos y organizados.

Hasta aquí se ha tratado una parte de las expresiones: las mediaciones que se pueden encontrar en las expresiones; y, con ello se han explicado algunos aspectos relativos a las propias expresiones. Ahora se tocarán las especificaciones concretas de las expresiones para luego adaptarlas a la C.E.

Según Manuel Martín Serrano,²⁸ las expresiones se componen de:

- A) Sustancia, que puede ser cualquier cosa de la naturaleza, objeto fabricado y/u organismo vivo.
- B) Sustancias expresivas que son las materias informadas o entidades

²⁸ Martín Serrano, Manuel. Teoría de la Comunicación, Epistemología y Análisis de la Referencia. p. 165-167.

perceptibles ante algún sentido de Alter.

Existen tres tipos de sustancias expresivas:

Primera. Sustancia expresiva proveniente de la naturaleza, en donde el actor de la comunicación le asigna a cualquier cosa de la naturaleza (sustancia) funciones expresivas. Por ejemplo, cuando se usa una piedra para señalar en la carretera una zona de deslave.

Segunda. Sustancia expresiva con objetos fabricados, en donde el objeto fabricado proviene de la naturaleza y es trabajado por el hombre para convertir, a ese objeto en sustancia expresiva.

Existen dos tipos de objetos fabricados que sirven para expresarse.

- Objetos producidos específicamente para producir señales comunicativas; como los semáforos, el lápiz, las hojas de papel, etc.
- Objetos producidos para servir a otros usos no comunicativos, pero que se utilizan de manera secundaria para generar expresiones. La función principal de estos objetos es la de satisfacer necesidades sociales, por ejemplo un muro de una casa, la vestimenta de una persona, un trapo rojo, etc.

Tercera. Sustancia expresiva corporal que se refiere al movimiento del cuerpo, al repertorio de articulaciones (gestos y posturas) que sirven, en la mayoría de los casos para expresar necesidades, sentimientos y estados de ánimo.

C) Trabajo expresivo. Para que una sustancia expresiva logre su objetivo de generar señales, es necesario que se le aplique un cúmulo de energía, la cual debe ser modulada para llegar de manera armónica a los sentidos de Alter, por ejemplo el trabajo de escribir, que es una modulación de energía que permite deslizar el lápiz sobre el papel.

Así, en la C.E. cualquier cosa que los actores de la comunicación consideren pertinente, puede ser usada como sustancia, siempre y cuando esa "cosa" (sustancia) sea capaz de contener información (los contenidos propios de la educación) a través de señales ajustadas a los rangos de percepción de los actores receptores (alumnos).

En la C.E. se pueden usar hojas de papel, cartulinas, acetatos, cintas videográficas, disketes, etc, en donde se sustituyan simbólicamente (a través de grabados, palabras, pinturas, fotografías, tomas, etc.) aspectos de la realidad. En estos aspectos de la realidad también, para el caso de la televisión, cine y programas animados de computación, se utilizan sustancias expresivas corporales, que algunos actores (reales o ficticios) realizan con los movimientos de su cuerpo.

Para concluir este apartado, conviene señalar que cualquier "cosa" (sustancia) que se emplea en la comunicación educativa en donde haya un trabajo expresivo (modulación de la aplicación de una energía para que sustituya a la realidad que se desea representar, ya sea de manera principal o secundaria) forma parte de la misma expresión.

Arellano Aguilar ²⁹ en un trabajo de comunicación educativa en el aula, propone los siguientes ejemplos que sirven para clarificar lo antes expuesto:

Sustancia expresiva de la naturaleza, empleadas en una clase:

Maestro:	Alumno:
Cuando lleva material para ejemplificar su clase, como un pedazo de cal para escribir en el pizarrón.	Cuando realiza un ejercicio similar al expuesto por el maestro.

Sustancia expresiva que son objetos fabricados, cuya función principal es comunicar:

Maestro:	Alumno:
Gis, pizarrón, hojas de papel, Lápiz, pluma, acetatos, disquetes, cinta para cassetes de audio y video, etc.	Lápiz, pluma, hojas de papel, plumines, acetatos, diskettes, cinta para audio y video, etc.

Objetos fabricados cuya función no es primordialmente comunicar:

Maestro:	Alumno:
La vestimenta del docente puede significarle "algo" al alumno,	El vestido puede significar "algo" para el maestro, aunque no tenga que ver

²⁹ Arellano Aguilar, E.C. Comunicación Educativa: Una Alternativa para la enseñanza de las teorías de la comunicación. Tesis de Licenciatura. UNAM Amatlán, 1993.

aunque esto no tenga nada que ver con los contenidos de la clase.

con los contenidos de la clase.

Sustancia expresiva corporal:

Maestro:

Al exponer una clase el docente realiza actos comunicativos con su propio cuerpo; modula éste con sus movimientos, así como los que hace al escribir y al hablar con la finalidad de que su mensaje llegue mejor a sus alumnos.

Alumno:

Al exponer una clase el alumno realiza actos comunicativos con su propio cuerpo; modula éste con sus movimientos, así como los que hace al escribir y al hablar con la finalidad de que su mensaje llegue mejor a sus compañeros y al maestro.

D. REPRESENTACIONES DE LA COMUNICACION EDUCATIVA

Sí se considera, inicialmente, que el pensamiento es toda actividad mental que un sujeto desarrolla, esta actividad incluiría las tres instancias básicas que Freud menciona: el Ello, el Yo y el Super Yo.

Se define al Ello como al conjunto de factores psicológicos presentes al nacer, incluyendo los instintos; es el reservorio de la energía psíquica y provee la fuerza necesaria para la actividad de los otros sistemas.³⁰

El "Ello" no permite que se eleve la energía, desencadenándose en estados de tensión, en ésta última, el Ello funciona para lograr la inmediata descarga de esa tensión; este principio de reducción ha sido denominado principio de placer.

Para lograr este objetivo el "Ello" dirige dos procesos: 1. Acción refleja, que es congénita o automática, como el estornudo y el parpadeo. 2. Proceso primario, que procura la descarga de la tensión mediante la formación de una imagen del objeto capaz de eliminarlo, esto es, genera una experiencia alucinatoria, la cual se denomina: realización del deseo.

Se define al "Yo" como el conjunto de factores que existen en virtud de que las necesidades del organismo requieren apropiadas relaciones con el mundo objetivo.³¹ El "Yo" obedece al principio de la realidad en cuanto

³⁰ Calvin S. Hall y Gardner Lindzey. *LA TEORÍA PSICOANALÍTICA*. p.19

³¹ *Ibid* p. 19.

impide que la descarga de tensiones se realice hasta el descubrimiento del objeto adecuado, para la satisfacción de la necesidad.

Se dice que el "Yo" es el ejecutivo de la personalidad porque orienta los caminos para la acción, selecciona las características del ambiente a los que ha de responder y decide cuáles instintos y cómo serán satisfechos.

El "Yo" está gobernado no por el principio del placer como el "Ello", sino por el principio de la realidad, el cual tiene a sus servicios un proceso, llamado secundario.

El proceso secundario consiste en descubrir la realidad mediante un plan de acción que se desarrolla por la razón, es decir, por la resolución de problemas.

Se define al "Super Yo" como al representante interno de los valores tradicionales y de las normas sociales. Al "Super Yo" le concierne decidir qué está bien y qué mal, para que sea posible actuar de acuerdo a los cánones autorizados por los agentes de la sociedad.

El "Super Yo" opera bajo dos sistemas: 1. La conciencia moral que se da cuando el niño aprende a orientar la conducta según los lineamientos trazados por los mayores, en respuesta a los premios y castigos. 2. El ideal del "Yo", cuando el infante merece la aprobación o el premio parental; si la conciencia castiga al individuo conduciéndolo a sentirse culpable, el ideal del "Yo" lo premia llevándolo a sentirse orgulloso de sí.

Con la estructuración del "Super Yo", el control "paterno" es sustituido por el autocontrol.³²

A partir de estas definiciones se podría mencionar que la actividad mental (pensamiento) es un conjunto de elementos que establecen interrelaciones muy complejas al interior del mismo pensamiento y con el entorno que rodea al individuo que piensa. También es de mencionarse que el pensamiento, así caracterizado, incluye aspectos que poco se han estudiado y de los cuales poco se sabe, lo que se conoce de este pensamiento en la actualidad está parcializado en diferentes ramas, por ejemplo, el psicoanálisis tendería a estudiar más las relaciones provenientes del Ello y sus afectaciones en el Yo y el Super Yo, para conformar una personalidad y cierto tipos de conductas, la psicología experimental tendería a proporcionar más elementos para interpretar cómo actúa, se comporta, un individuo, el cognoscitivismo trataría de identificar cómo es que se construye el conocimiento racional (Yo).

Sin tratar de entrar en polémicas estériles, para este trabajo, lo que importa resaltar es cómo se va construyendo ese pensamiento racional, más que el emotivo o la introyección de normas y valores. Sin embargo, conviene decir que cuando el individuo aprende entran en juego todas las instancias psíquicas, el esquema siguiente nos permitiría avanzar.

³² Ibid. p. 30

INTERRELACIONES DE LA EDUCACION CON LA COMUNICACION Y COGNICION

AFECTACIONES	CONDICIONANTES		AJUSTE TEMPORAL
DE LA COMUNICACION A LA EDUCACION	NECESARIA LA CALIDAD LA AFECTA	PERO NO SUFICIENTE	SIMULTANEO
DE LA COGNICION A LA EDUCACION	NECESARIA LA CALIDAD LA AFECTA	PERO NO SUFICIENTE	
DE LA EDUCACION A LA COMUNICACION	LA AFECTA	SI EL REFERENTE ES EL USO Y PRACTICA DEL LENGUAJES	ASINCRONICO
DE LA EDUCACION A LA COGNICION	LA AFECTA	SI EL REFERENTE SON LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO	

El interés por el Yo, radica en que ésta es la instancia psíquica que más activa se encuentra en el proceso educativo.

Conviene ahora caracterizar con más cuidado a esta instancia: el conocimiento se produce en un prolongado proceso de construcción, elaboración de modelos, teorías y de búsqueda de evidencias empíricas para los mismos. Es la misma forma en la que el niño adquiere conocimientos, por un proceso de construcción más que por observación y acumulación de información ³³.

El conocimiento no puede reducirse a fragmentos de información aislados e inconexos, sino que se encuentra organizado y estructurado en teorías, donde cada concepto se elabora sobre una red completa de otros conceptos; el conocimiento individual se organiza en estructuras que confieren significación y potencialidad cognitiva a cada porción de experiencia. El proceso de construcción cognitiva supone la ampliación permanente de estructuras de asimilación, mediante la acomodación de las mismas para acoger significativamente el nuevo material asimilado.

A partir, de las experiencias de intercambio con el entorno, cada individuo organiza de una manera peculiar la representación del mismo entorno en estructuras o conjuntos relacionados de contenidos que sirven de base y orientación de los futuros intercambios. El pensamiento del Yo, no es una colección de contenidos, de conciencia de imágenes, ni sólo un juego de operaciones actuantes vivientes.

³³ Pérez Gómez, Angel I. "Placet y los Contenidos del Currículo". En *Revista de Investigación de Pedagogía*, No. 70, Junio, 1981, año VII, 39 p.

Todo aprendizaje es el resultado de un proceso activo de asimilación de informaciones nuevas a esquemas de conocimiento ya elaborados. Un esquema es una totalidad organizada, cuyos elementos internos se implican mutuamente, se reestructuran como consecuencia de la asimilación y la intervención activa del sujeto sobre los objetos materiales o sobre las relaciones conceptuales; son la base de toda adquisición cognoscitiva coherente, significativa y duradera.

El conocimiento aprendido, no es jamás un puro registro, una copia fiel, sino "el resultado de una organización en la que interviene, en grados diversos, el sistema total de esquemas de que dispone el sujeto".³⁴

Con lo anterior, se deja por sentado, al menos teóricamente, que no toda la información se percibe, que aquella que se percibe no toda es asimilada a los esquemas mentales previos, y que hay aprendizajes que no se asimilan y quedan como "estructuras aisladas" que no son significativas ni duraderas y que provocan incoherencias (disonancias).

En la C.E. se dan aprendizajes coherentes e incoherentes, significativos y no significativos, duraderos y perecederos, dependiendo de si la información es asimilada o no, si se incorpora a los esquemas previos o no, si es significativa o no.

Cada una de las disyuntivas anteriores implica a su vez sendas problemáticas para la C.E., es decir, se trata de que la información

³⁴ *ibidem*.

contenida en las expresiones de la C.E. se perciba por los actores receptores, para lo cual es necesario diseñar situaciones de recepción, acomodar las señales a las capacidades perceptivas del receptor (modulación de la energía expresiva) así como que las expresiones sean "entendidas"(decodificadas).

Se pretende promover aprendizajes que se "conecten" con los esquemas previos de Alter, para lo cual, si se trata, de C.E. en el aula, es necesario un alto grado de sistematicidad, orden, lógica, en los nuevos contenidos con respecto a los "viejos", para que puedan ser congruentes los contenidos "nuevos" con respecto a los "viejos".

Se trata que los aprendizajes promovidos por la C.E. sean usados constantemente con la finalidad de hacerlos duraderos, lo cual obliga a los actores mediadores a diseñar métodos que "conecten", relacionen, la información con la vida real de los receptores, es decir, que se dé la práctica. Pero, al mismo tiempo, se deben brindar esas posibilidades, en los contenidos mismos, para que Alter, por sí mismo, conceptualice y ponga en práctica sus mismas suposiciones.

Hasta este momento se han hecho los siguientes planteamientos: la representación tiene como elementos (entre otros) a las estructuras psíquicas Yo, Ello y Super Yo que interactúan en toda la vida del individuo, sin embargo, la instancia que más actúa en el momento del aprendizaje, es el Yo, ésta se organiza en estructuras que confieren significación y potencialidad cognitiva a cada porción de la experiencia. En el proceso de construcción

individual del conocimiento supone la ampliación permanente de estructuras de asimilación, mediante la acomodación de las mismas para acoger significativamente el nuevo material asimilado, por lo cual la C.E., al promover aprendizajes debe considerar lo antes dicho.

Cabe regresar, ahora a tocar otros aspectos de las representaciones, en general y no sólo a una estructura psíquica. Las representaciones se usan para servir:

a) De modelos que guían la acción, es decir, dan un sentido a la información y esto afecta al comportamiento: por ejemplo, el conductor posee un modelo de representaciones que establece determinadas respuestas (acelerar, frenar, girar el volante) en conexión con determinados estímulos generados en la ruta y en el tablero indicador del automóvil. Este ejemplo corresponde a una representación adquirida por aprendizaje y sin embargo, muy interiorizada, el buen conductor "no piensa" la maniobra. La observación viene a cuento del carácter preconciente que suele tener una gran parte de las representaciones que guían el comportamiento.

b) De modelo para la cognición, es decir, dan a la información un sentido que afecta al conocimiento: el aprendizaje de la escritura proporciona un modelo de codificación y decodificación de expresiones, que afecta a la propia "organización" de la experiencia sobre la realidad; la representación del modelo de familia en cada cultura determina las personas a quienes se considera parientes o extraños; la

competencia en el campo de la química, la lógica o la matemática está preparada por la adquisición de las representaciones específicas de sus respectivos lenguajes técnicos.

c) De modelos intencionales, es decir, dan a la información un sentido que afecta los juicios de valor, por ejemplo, en la práctica de la comunicación de masas, el modelo que pone en relación los usos por unos u otros actores, con los "efectos" (materiales, sociales, políticos, cognitivos, estéticos, culturales) que se aspira a lograr mediante la comunicación; la atribución de determinadas intenciones no expresadas en los comportamientos o las palabras de los demás en la comunicación interpersonal." ³⁵

Estas citas de Martín Serrano permiten recordar que si bien es cierto que el Yo, es la estructura psíquica que más actúa en el momento del aprendizaje y en el de la aplicación o uso de ese aprendizaje, también nunca actúa solo, está en permanente interrelación con el Super Yo (como cuando el conductor del automóvil, no piensa en una maniobra o se atribuyen "sin pensar" juicios de valor a los hechos del entorno) o con el Ello (como cuando algo gusta o desagrada y "no se sabe" por qué).

Además, recuerda que aprender y usar el conocimiento involucra integralmente al ser humano. Ser humano, en el sentido de "individuo", pero también en el sentido de género, "a todos los individuos". Es decir, todos los humanos, por naturaleza genética, tienen las posibilidades de aprender y de

³⁵ Martín Serrano, Manuel. Teoría de la Comunicación. Epistemología y Análisis de la Referencia. p. 166.

involucrar todo su ser en los momentos del aprendizaje y uso de él.

Cabe recordar que "aprender" no es una conquista humana, es un logro de la evolución de muchas especies de seres vivos, los estudios etológicos así lo han demostrado. Muchas especies de animales (incluyendo al Humano) aprenden, por lo cual aprender es consustancial a ciertas especies biológicas.

El comentario anterior, permite ahora, introducir otra perspectiva: la relación entre aprendizaje y educación.

En líneas atrás, cuando se caracterizó a la comunicación educativa en el entorno social, se anotó que la educación era un acto social, un fenómeno que exige la transmisión de una serie de conocimientos, valores y actitudes, socialmente válidos y útiles, de un grupo social a otro. También se mencionó que desde que un individuo transmitió a otro, por primera vez en la historia, sus conocimientos, experiencias, actitudes y valores (que consideró importantes) a otro individuo, se dio la educación, por lo cual según se desarrollo y complejizó la sociedad, se conformaron diversas instancias sociales que, entre otras actividades, realizaron las educativas. Organizaciones sociales tales como la familia, el taller laboral, la iglesia, ..., hasta la creación de una institución especializada en la propia labor educativa: la escuela.

La escuela, institución con reconocimiento y validación social para dedicar recursos materiales y humanos específicamente y de manera profesional

a las actividades educativas, no niega la labor educativa de la familia, por ejemplo, pero cada vez más tiende a suplir a la familia en las funciones de transmisión de valores, experiencias y actitudes que socialmente son deseadas entre los miembros del grupo social en cuestión.

De ahí que la educación institucionalizada sea quien más recursos (materiales y humanos) gasta precisamente en indagar sobre su propia función: educar. Es en las instituciones educativas en donde se (trata de) propicia(r) de manera sistemática, ordenada, progresiva e integral el aprendizaje de los alumnos.

Luego entonces, el aprendizaje se promueve, se potencia, se facilita, en las escuelas (otra vez es la única institución social profesionalmente dedicada a ello), pero todos los humanos, asistan o no a la escuela, aprenden de su entorno, de otra manera no se puede entender cómo es posible que permanezcan vivos, si no es a través de la asimilación y acomodación a sus esquemas cognitivos de la información proveniente del entorno, para prevenir sus acciones. Así el punto central donde incide la escuela es el aprendizaje, pero no es la única vía para incidir en ese aprendizaje.

Se deja por sentado:

- a) Aprender es una conquista biológica de diversas especies y no sólo de la humana.
- b) Se aprenden modelos que guían la acción, la cognición y la atribución de juicios de valor, así como la aplicación de los mismos.
- c) La educación es un acto social.

d) Hay diversas instancias sociales que educan, pero la única especializada en ello, es la escuela.

e) La escuela, como institución, se encarga de promover los aprendizajes, que el grupo social en cuestión ha reconocido como válidos y útiles.

f) Por lo tanto, se puede aprender por la simple interacción con el entorno natural; y, se puede educar por la simple interacción con el entorno social (educación no institucionalizada), entornos en los cuales se desarrolla el individuo.

Se deja aclarado, de acuerdo a los razonamientos anteriores, que una "cosa" es el aprendizaje (conquista biológica) y otra la educación (hecho social), que todos los humanos aprenden, que se pueden educar por la vía de diversas instituciones sociales, pero que la única, socialmente dedicada a la educación es la escuela, que ésta trata de promover el aprendizaje de aquellos modelos que guían la acción, la cognición y la asignación de juicios de valor que el grupo social, en cuestión, ha reconocido como importantes y necesarios para permanecer (reproductiva y productivamente) como grupo social diferenciado de otros grupos sociales.

Los aprendizajes promovidos en las escuelas tratan de ser integrales (con respecto a las áreas intelectual, psicomotriz y emotiva, que en otros términos se refiere a los modelos que guían la acción, la cognición y la asignación de juicios valorativos, o bien al Yo, Ello y Super Yo, guardando sus respectivas diferencias teóricas y conceptuales); armónicos (en cuanto promuevan aprendizajes en las tres áreas sin desvincularlos, pues la

naturaleza humana interrelaciona las tres áreas: y progresivos (de los aprendizajes más sencillos a los más complejos, de los concretos a los abstractos, de los singulares a los generales, de manera sistemática y coherente).

Una vez manifestada (para los fines de este trabajo) la diferenciación y relación del aprendizaje y la educación, conviene relacionar tales conceptos con la C.E.

La comunicación educativa es una forma de educar (y por ende de promover aprendizajes) que necesariamente debe relacionarse con las representaciones (así como con los actores, los instrumentos y las expresiones). Aunque tiene marcadas diferencias con las formas de producir la educación anterior a la década de 1920.

Ya se dejó asentado, que la comunicación educativa es una forma (condicionada por el avance tecnológico, por el desarrollo de la sociedad capitalista, de los modelos culturales y sociales, los MCM y la propia institución escolar) de producir educación, ya sea institucionalizada o no, y por consecuencia tiene las mismas implicaciones que el acto educativo en general.

Sin embargo, no habría que olvidar que dependiendo de los actores, instrumentos y expresiones de la C.E., las representaciones relacionadas al acto educativo tienden a variar en cuanto al sentido, significación y tipo de relaciones que establecen. Es decir, no es lo mismo que un alumno esté

presente en una clase cuando el profesor habla y proporciona explicaciones y aclaraciones sobre un tema, que una persona acostada en la cama de su recámara reciba una clase por televisión, o que esté sentada frente al monitor de su computadora interaccionando con un programa (entendido como software) cuyo objetivo sea enseñarle a elaborar y procesar los datos de una encuesta para la materia de Opinión Pública.

Cualquier forma de educar necesita promover aprendizajes, pero al mismo tiempo, cambian las relaciones, las significaciones, de los componentes del acto comunicativo al interior del proceso educativo.

Con esto se concluye, la comunicación educativa es una práctica educativa emergente, que trata de generalizarse en la sociedad, que es propia del sistema capitalista monopólico, enculturiza como cualquier otra forma de educación, tiene las mismas condicionantes sociales que otras formas educativas, y que en la forma de producción y en las relaciones que guarda con los demás elementos comunicativos, es donde se encuentran más marcadas las diferencias con otras formas de educar.

CAPITULO TRES
LA COMUNICACION EDUCATIVA
EN EL AULA

CAPITULO 3

LA COMUNICACION EDUCATIVA EN EL AULA

La C.E. abarca tres grandes áreas que entre sí parecieran no tener mucho de común. Las áreas son: en el aula, para la recepción de mensajes de los medios de comunicación masiva; y, por los medios de comunicación masiva.

Cada una de estas áreas tiene una "historia" (génesis), unos planteamientos teóricos y funciones diferentes. En las líneas siguientes se aborda sólo la C.E.A., bajo la advertencia de que se trata de hacer una revisión (bajo la óptica del autor) de los trabajos realizados por investigadores, profesores y alumnos, principalmente de los trabajos en donde, quien escribe, ha participado como asesor de tesis en la ENEP-Acatlán.¹

La C.E. en aula es el área más antigua de la C.E., es donde más se ha trabajado; y, en donde más problemas de definición, en cuanto al campo de trabajo, hay.

La Comunicación Educativa en el Aula (CEA) tiene pertinencia en el salón de clases, de cualquier institución educativa que incorpore a los medios de comunicación tecnológicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando los materiales comunicativos se produzcan para ser usados en

¹ El sustentante de esta tesis, trabaja como profesor en la ENEP-Acatlán, en donde se ha desarrollado una "línea de investigación" en comunicación educativa, debido a que en la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva, en el plan de estudios, se abrió, en 1982, una especialidad de Investigación y Docencia (la única en todo el país). En esta especialidad se trata de formar profesores e investigadores en periodismo y comunicación, pero, la literatura es muy escasa para estas líneas, motivo por el cual tanto profesores y alumnos (a través de 1982-1983) se han dado a la tarea de realizar trabajos teóricos y "de campo" que permitan contar con un trabajo del cual partir para trabajar.

varios cursos (por varios profesores y alumnos en asignaturas similares) y vayan acompañados de un método didáctico diseñado especialmente para ello.

Es decir, la CEA no es sólo el empleo de técnicas y medios verbales, auditivos, visuales, verbo-auditivos, verbo- visuales, auditivo-visuales o verbo-audio-visuales, en el salón de clases. Tampoco se refiere a los materiales que un solo profesor produce y emplea para exponer un tema o una clase. Y mucho menos se refiere al uso aislado de ciertos materiales comunicativos en donde tanto el profesor como los alumnos sólo son actores perceptores de las expresiones educativas que son, generalmente, producidas por instancias que no conciben métodos didácticas.

Dadas las limitantes anteriores, conviene diferenciar y clasificar las prácticas comunicativas en el aula. Si bien es cierto que gran parte de la enseñanza se realiza a través de la comunicación y que también la verificación del aprendizaje se hace a través de actos comunicativos, no todo es comunicación en el acto educativo, aunque sí una gran parte; sobre todo cuando se desean obtener parámetros más objetivos (por su concreción) para evaluar la enseñanza, el aprendizaje y el proceso enseñanza-aprendizaje.

El acto educativo es un hecho social, el aprendizaje hace referencia al sistema cognitivo y la enseñanza tiene como vehículo a los actos expresivos, como ya se ha dejado aclarado con anterioridad. Mas sin embargo, cuando la institución educativa elabora el currículo, necesita de la comunicación para que los agentes sociales lo conozcan, discutan, acepten, reproduzcan y produzcan las situaciones específicas, pero esa comunicación no

se realiza sólo dentro del aula y la finalidad principal no es propiciar aprendizajes, sino enculturizar, socializar, los contenidos, conocimientos y enfoques que la sociedad considera como útiles para los nuevos miembros del grupo. Desde luego que la comunicación tiene una función que cumplir, pero sería la comunicación institucional u organizacional y no la educativa.

Para que la cognición de una persona sea capaz de funcionar necesita que los sentidos perciban información suficiente, oportuna y pertinente. Esa información son señales (energía modulada y acoplada a los órganos sensoriales), que una vez recibida por el cerebro humano es semantizada o significada de alguna manera (de acuerdo a los marcos representacionales de la persona en cuestión). Pero, no toda la información recibida está contenida en la comunicación humana, puede ser que la persona perciba una serie de datos (señales) del entorno natural (sin que haya un actor mediador) y las interprete y actúe en prevención de la significación que le otorge a esas señales, pero eso no es comunicación, es homeostasis.

La enseñanza consiste básicamente en "traspasar" los "conocimientos" de un enseñante a un enseñado, en donde "conocimientos" se puede referir a conceptos, procedimientos generales y/o particulares y aplicaciones de una serie de contenidos que el grupo social cree, deben tener los enseñados. Esto incluye, por supuesto, la misma forma de aprender (aprender a aprender) que muchas veces no forma parte de los contenidos escolares en sí mismos, como tampoco las valoraciones, actitudes, prejuicios, etc. que de vez en cuando los enseñantes también enseñan "sin querer". Este "sin querer" se refiere a actos cuya finalidad principal no es comunicar, pero secundariamente cumplen

con la función de significar, proporcionar información o simbolizar; y, por lo tanto se convierte en acto expresivo.

Como se puede apreciar la comunicación está presente en muchas facetas del acto educativo en general, pero no todo es comunicación, ni toda la comunicación tiene como fin promover aprendizajes. Así, la comunicación educativa tiene como finalidad la de promover aprendizajes a través de la enseñanza que se hace con el empleo de medios de comunicación tecnológicos y que son usados por varios profesores y alumnos de acuerdo a una método didáctica específica.

Se deja por sentado que la CEA sólo se refiere al empleo de la comunicación cuando se trata de promover aprendizajes. Sin embargo, un profesor cuando expone verbalmente un tema, trata de promover aprendizajes en los enseñados y emplea, desde luego, la voz, la gestualidad, la kinesis del cuerpo, la proxémica, el dominio del escenario áulico, el gis y el pizarrón.

En este caso, el profesor usa la comunicación para promover aprendizajes, pero no medios de comunicación tecnológicos. En este punto hay discusión si se le debe nombrar comunicación educativa o no.

Por un lado, se argumenta que cumple con el requisito de ser acto expresivo cuya finalidad es la de promover aprendizajes y se da al interior del salón. ² Por otro lado, se dice que no hay necesidad de un nuevo término

² Rafael Serrano Partida, Doctor en Comunicación Social por la Universidad Complutense y profesor de la materia de Comunicación Educativa, en la carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva de la UNIP-Acatlán, sostiene este argumento en su curso y en diversos documentos inéditos. Asimismo ha desarrollado un esquema en donde clasifica y diferencia el trabajo expresivo del profesor dentro del aula de acuerdo a variables como los contenidos, el grado de desarrollo colectivo del grupo y el tipo de institución educativa en la cual se desenvuelve

(CEA) para designar la concreción (visual, verbal y auditiva) de aquello que se estudia, puesto que desde la génesis de la didáctica este problema ya estaba presente y lo que se pretende hacer con el empleo de los medios de comunicación es potenciar esa capacidad de "hacer presente" al objeto que se estudia.³

Con lo que respecta a la primera controversia planteada en el párrafo anterior, cabría remitir al lector al apartado de la Comunicación Educativa en el Entorno Histórico, en donde se establecen las diferencias que ocasiona el uso de diversos medios de comunicación tanto a nivel perceptivo como cognitivo. Es decir, el uso de instrumentos biológicos, como la voz, el cuerpo, la proxémica y la cinesis, si bien están en la base de todos los instrumentos tecnológicos, conllevan formas de producción, emisión, recepción y simbolización que difieren en mucho. Introducir la CEA implica la participación de un modelo mediador específico, una división social y técnica muy marcada para producir los materiales y sobre todo un grupo social involucrado en el proceso de masificación.

Esto no quiere decir, que en las sociedades con esas características sólo dé la CEA, incluso hay grupos sociales que no la aceptan, o grupos que

el profesor. Desafortunadamente estos argumentos están contenidos en documentos personales de Barrero Parilla.

³ Angel Díaz Ferriga, destacado investigador del CESU de la USAM y profesor de la materia de Didáctica en la maestría de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, realizó los siguientes comentarios (septiembre de 1989) al trabajo final del curso de esa materia (presentado por quien esto escribe) en donde se desarrollaba la idea central de la CEA:

- "Verdaderamente: No parece que crear modismos lingüísticos dificulte el desarrollo de un pensamiento. Lo que importa, en el texto, CEA, me parece que no tiene mérito.
- a) Desde la pedagogía del siglo XVII se estableció la necesidad de "objetivizar" aquello que se estaba estudiando. Erich Finkler en un libro de Cosentino que presenta el valor de la lengua en el acto de aprender.
- b) La didáctica no es sólo una ciencia instrumental. En la actualidad puede apoyarse en "Tecnologías de comunicación". En su propia génesis ya estaba presente este problema.
- c) La tecnología moderna, posibilita una serie de "objetivizaciones" de material que va más allá de lo pensado: átomo, material genético, vida intracelular, etc.
- d) La palabra (el diálogo de la mayéutica socrática) sigue las posibilidades de intercambio, conocimiento e interrogación en toda acción social, educativa y didáctica."

sin tener todas esas características ya la empiezan a incorporar. Hay que recordar que la CEA es una modalidad que el sistema educativo emplea para tratar de adecuarse a los cambios que el propio sistema social le sobredetermina y que a veces no todas las adecuaciones sirven para que el sistema tenga un mejor desarrollo. Con esto se prevee que la CEA es una forma de adecuación del sistema educativo, que coexiste con otras ya logradas y que no pretende que sólo se dé así, sino que según muchos factores, es posible (dado el desarrollo de los instrumentos de comunicación tecnológicos en el aula) que dentro de algún tiempo se convierta en una forma hegemónica, pero no la única.

Hay que considerar en esta polémica, que si se considera que hay CEA por el simple hecho de emplear a la comunicación con fines educativos, entonces ha existido desde el momento mismo de la existencia de la educación, pues parece que es un elemento obligatorio para que alguien pueda enseñar a otro. Si así fuera, entonces ¿cómo se estudiarían las diferencias provocadas por el uso de los instrumentos tecnológicos de comunicación?, ¿cuáles serían las premisas teóricas y metodológicas que permitirían describir, diferenciar, clasificar y preveer la injerencia de los medios tecnológicos en la educación?

Desde las primeras reflexiones que se hacían los griegos, acerca de la educación, estaba implícita la idea de la comunicación como "contenedora" de lo educativo y ya se hacían conjeturas acerca de que dependiendo del continente (comunicación), el contenido sufría algunas modificaciones e incluso se podía confundir. Si bien es cierto eso, para ese tiempo histórico

sólo se empleaba la palabra oral como instrumento para la educación; de hecho es hasta el siglo XVIII cuando se introduce el libro y es hasta el XX, cuando el libro, junto con otros medios, se produce industrialmente y se consume masivamente, por lo cual no se pueden tener las mismas cuestiones teóricas y metodológicas para estudiar la transmisión oral y la transmisión que emplea medios tecnológicos, aunque ambas sean comunicación.

La comunicación empleada por el profesor, con sus instrumentos biológicos, ha sido muy estudiada desde el siglo XVII, enunciada ya desde Comenio y reforzada por otros muchos teóricos de la pedagogía y la didáctica. En todo caso se tendría que clasificar que hay dos tipos de CEA, una que usa instrumentos que no tienen incorporada tecnología y otra que sí.

Esta última establece diferencias en cuanto a su producción, distribución y consumo, con respecto a los actores, instrumentos, expresiones y representaciones; y por lo tanto se puede decir, que conforma su propio objeto de estudio, diferenciado de la CEA que no emplea instrumentos tecnológicos y que estudia la didáctica.

En este sentido la CEA "tradicional", forma parte de la pedagogía y de la didáctica y si bien es cierto que los saberes comunicativos ayudan a potenciar y desarrollar muchos aspectos, se circunscriben a los medios biológicos.

Así, conviene establecer que lo que aquí se denomina CEA, se refiere a los actos expresivos, que son producidos por actores inmersos en una marcada

división social y técnica del trabajo, cuya distribución se hace por canales industriales, cuyo consumo es masivo y cuya interpretación está dada por los modelos mediadores del capitalismo y del capitalismo monopolístico, aunque coexiste con otras formas de transmisión de contenidos educativos.

Como podrá apreciarse, entonces, la pedagogía y la didáctica, no se pueden enfrentar por sí mismas al fenómeno descrito en este trabajo. Aunque, por otro lado la C.E. en general y la CEA, en particular, no pueden hacer a un lado los saberes pedagógicos y didácticos, sino al contrario los debe asumir interdisciplinariamente.

Por lo que respecta a la formulación de un modismo lingüístico: la categoría de CEA; conviene argumentar no la creación del signo lingüístico, sino su referente.

Es bien cierto que desde el siglo XVII, se establecía la necesidad de objetivar aquello que se estaba estudiando, o en otras palabras concretar en imágenes, cuando no en los objetos reales, lo que se enseña y se desea que se aprenda. Este aspecto no es privativo de la CEA, es una premisa pedagógica y didáctica. El empleo de instrumentos cada vez más analógicos en el aula efectivamente potencia esa premisa; pero, habría que indicar que la CEA, por el alto costo que implica producir materiales para la enseñanza y por la forma de producirla (industrial) se tiene que distribuir masivamente, con lo cual los costos se abaten; y, en consecuencia los lenguajes (palabras -orales y escritas- los sonidos y las imágenes) deben ser significadas por la mayoría de los actores educativos de una manera muy semejante, es decir, deben ser

lenguajes muy socializados, que traten de evitar interpretaciones en función de códigos particulares.

Además la CEA, al emplear instrumentos que permiten más la analogía; y, por lo tanto, más concretos, requieran un menor esfuerzo intelectual para su interpretación. No es el mismo esfuerzo mental, ni las implicaciones en la configuración (conformación) de la estructura cognitiva, percibir la realidad a través, por ejemplo de la escritura en donde se "conoce" la realidad descrita a través de signos lingüísticos abstractos que no se parecen en nada al objeto referido, arbitrarios, lineales (Sausure) y que requieren de un aprendizaje mucho más complejo, como es el hecho mismo de la lecto-escritura, a percibir esa misma realidad a través de la televisión en donde las imágenes y sonidos son muy semejantes (análogos) a los de la realidad y requieren de un aprendizaje por socialización, pues basta que los miembros de la familia "entrenen" en dos o tres "sesiones" a un niño para que "aprenda a ver televisión".

Si bien es cierto que no hay estudios experimentales que prueben lo anterior, porque por la misma naturaleza del fenómeno es imposible demostrarlo, sí se puede mostrar cómo las generaciones "letradas", tienden más a la abstracción y las generaciones "multimedia" tienden más a la concreción.

Este cambio en la configuración cognitiva de los "letrados" y de los "multimedia", no se debe sólo al hecho de la concreción de los contenidos (cotidianos o académicos), sino se debe principalmente al contexto

comunicativo en el que se encuentra el individuo, es decir, a la exposición hacia los medios de comunicación index. Por lo cual, el argumento de que el uso de este tipo de instrumentos tecnológicos sólo potencia la necesidad de concreción de lo que se enseña, no es suficiente para explicar la incidencia de tales medios en el aula.

También es cierto que en la actualidad la didáctica se apoya en las "tecnologías de comunicación", pero una cosa es apoyarse en las tecnologías de comunicación y otra es que éstas se conviertan en el eje rector del proceso enseñanza- aprendizaje.

Otra vez se vuelve al argumento de que la CEA es un fenómeno educativo masivo y no "artesanal o de consumo restringido", en el sentido de que los pedagogos, profesores, instructores, capacitadores, ... al conocer el empleo de ciertas tecnologías en el salón, las producen de acuerdo a sus recursos y para sus grupos, cuando no sólo para una sesión; en este sentido la producción es artesanal y para un consumo restringido. La CEA, no es producida por un individuo, no se puede; necesita de la competencia de un equipo interdisciplinario (actores mediadores, emisores fuente y controladores) porque el consumo debe ser masivo para abatir los costos, por lo cual los materiales y procedimientos se reproducen materialmente y son factibles de consumirse por un número indeterminado de escuelas, cursos y alumnos.

Luego entonces, la CEA no se reduce al empleo de las tecnologías de comunicación, sino que se amplía a la producción, distribución y consumo masivo de las expresiones educativas, de lo cual ni los didactas ni los

comunicólogos, por sí mismos, lo pueden hacer; se necesita de la competencia de educadores trabajando en equipos interdisciplinarios.

Otro aspecto que diferencia a la CEA de la didáctica (como unidisciplinaria), es el hecho de que la CEA, efectivamente no se agota en el escenario didáctico, invade a los medios de comunicación masiva, pero en ese momento ya no se hablaría de CEA sino de comunicación educativa por los medios de comunicación, que debería tratarse por separado.

Por último, para terminar con las controversias implicadas en la CEA, es necesario indicar que el diálogo (de la mayéutica socrática) no se elimina, ni se puede eliminar de la CEA, coexiste con él.

Ya se ha indicado que las modalidades de comunicación coexisten y se sobreponen a sí mismas, lo cual significa que el empleo de CEA no suprime el diálogo; sin embargo, hay que indicar que el intercambio, conocimiento e interrogación no sólo se da por la vía del diálogo (mayéutico), la comunicación masiva, si bien es cierto, que elimina, por sus características masivas, a la retroalimentación cara a cara, no impide el diálogo y mucho menos la comunicación.

Es posible que se limite la capacidad de diálogo de los actores receptores con los mediadores, e incluso hasta con los propios receptores entre sí, pero coexiste y dependerá, en el caso de la CEA, de la estrategia que se siga, del sustento pedagógico que guíe la mediación cognitiva en la producción y consumo de las expresiones de la CEA. Más adelante se verá una

propuesta que es capaz de coexistir y fomentar ese diálogo mayéutico.

Hasta aquí se han dado una serie de argumentos para diferenciar a la didáctica de la CEA, para indicar que no se deja de lado, sino que necesariamente trabaja en conjunto y no sólo con la didáctica sino con la pedagogía, la psicología del aprendizaje, la teoría y técnicas de producción de la comunicación, ... que le da a la CEA un carácter interdisciplinario.

3.1. LA COMUNICACION EDUCATIVA EN EL AULA Y LA TRANSMISION DE MODELOS MEDIADORES

Se desea dejar planteado que hasta aquí sólo se ha realizado un trabajo teórico y que el trabajo de campo, de aplicación de los conceptos, se circunscribe a la Carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva de la ENEP-Acatlán de la UNAM, en donde un grupo de alumnos y profesores de esta licenciatura ha estado trabajando, por lo que a continuación se describen algunos aspectos de tales investigaciones.

Se comenzará por el trabajo realizado por Xochitl Cardone de la Peña titulado "La Comunicación Educativa en La Enseñanza Media Básica: Telesecundaria, Producción Expresiva y Mediaciones" (tesis de licenciatura, 1989), en donde se postula que si el sistema educativo permite la difusión de paradigmas mediadores, entonces al utilizar un medio tecnológico como la televisión, la telesecundaria es doblemente mediadora puesto que fragmenta la visión de la realidad.

En primera instancia se presenta esta problemática debido a que ya está elaborado pedagógicamente un plan de estudios por la SEP, para el caso de México; y en segunda instancia, porque el uso de la televisión provoca una fragmentación estructural (espacio-tiempo). Aunado a esto se escogen los sucesos que se van a enseñar y la manera en que se van a mostrar, a través de referentes icónicos acrónicos, que están sujetos a control por parte del mediador cuyo código es general para todos los públicos. Esto es, se introduce un modelo de orden entre las cosas, para ofrecer una visión estable del mundo que se desea conservar y reproducir.

En otras palabras, el uso de la televisión, como en el caso de la Telesecundaria, introduce al ámbito educativo, no sólo los contenidos propiamente dichos, sino también modelos mediadores en dos sentidos: unos, culturales; y, otros comunicativos.

Para mostrar lo anterior, Cardone, analiza la historia de la educación mexicana de 1910 a 1965 (año en el que se inaugura el sistema Telesecundaria) con la finalidad de apreciar y relacionar los cambios en el plano de la situación, con los de "los principios" y el surgimiento de instituciones educativas mediadoras. (En las siguientes páginas se transcriben esos cuadros).

PLANO DE LA SITUACION	MEDIADOR	PLANO DE LOS PRINCIPIA
<p>1910-1940</p> <p>FRONLUGACION DE LA CONSTITUCION. RECONSTRUCCION SOCIOECONOMICA Y POLITICA DEL PAIS.</p> <p>FORMACION DE PROFESORES CALIFICADOS.</p> <p>FORMACION DE TECNICOS PROFESIONALES Y SUBPROFESIONALES.</p> <p>DIVISION DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.</p> <p>INFLUENCIA DE LA REVOLUCION RUSA Y CRISIS CAPITALISTA.</p> <p>CONQUISTA ESPIRITUAL (REVOLUCION PSICOLOGICA). MODIFICACION DEL ARTICULO TERCERO.</p>	<p>S.E.P.</p> <p>INSTITUCIONES DE EDUCACION RURAL CON BASE EN LA JUSTICIA Y EL PROGRESO.</p> <p>ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.</p> <p>INSTITUCIONES DE SEGUNDA ENSEMANZA.</p> <p>INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL.</p> <p>INSTITUCIONES ESCOLARES CON ORIENTACION SOCIALISTA.</p>	<p>IDEALES Y VALORES REVOLUCIONARIOS (IGUALDAD, JUSTICIA, LIBERTAD, ETC.)</p> <p>JUSTICIA SOCIAL</p>
<p>1940-1965</p> <p>SEGUNDA GUERRA MUNDIAL. CANTA DE LAS NACIONES UNIDAS.</p> <p>CAMPANA CONTRA EL ANALFABETISMO. MODIFICACION DEL ARTICULO TERCERO.</p> <p>FORMACION DE PROFESORES CALIFICADOS.</p> <p>INDUSTRIALIZACION Y RECUPERACION ECONOMICA.</p> <p>AVANCE TECNOLOGICO Y CULTURAL. AVANCE TECNOLOGICO Y CULTURAL. CREACION DE CIUDAD UNIVERSITARIA.</p> <p>DISTRIBUCION Y OBLIGATORIEDAD DE LIBROS DE TEXTO A NIVEL PRIMARIA (PLAN DE ONCE ANOS).</p>	<p>EDUCACION PUBLICA MILITAR.</p> <p>EDUCACION PARA LA PAZ, LA DEMOCRACIA Y LA JUSTICIA.</p> <p>ESCUELA NORMAL SUPERIOR.</p> <p>ESCUELA UNIFICADA.</p> <p>CENTRO REGIONAL DE EDUCACION FUNDAMENTAL PARA AMERICA LATINA.</p> <p>INBA.</p>	<p>AMOR A LA PATRIA Y A LA SOBERANIA.</p> <p>AMOR A LA PATRIA Y A LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL. AMOR A LA INDEPENDENCIA, A LA PAZ Y A LA JUSTICIA SOCIAL.</p> <p>IGUALDAD DE REDEMCION ECONOMICA Y DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS.</p>

PLANO MEDIADO

MEDIADOR	TIPO DE MEDIACION COGNITIVA
S. E. P.	
ESCUELAS RURALES	HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN CASTELLANO (PEDAGOGIA DE LA ACCION).
ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS	PLANES Y METODOS DE ENSEMANZA BASADOS EN LA PEDAGOGIA DE LA ACCION (MANIPULACION DEL OBJETO DE ESTUDIO Y EJERCITACION CON EL OBJETO, CON LA MENTA Y LAS MANOS DEL NINO)
INSTITUCIONES DE SEGUNDA ENSEMANZA	APLICACION DE IDEAS PEDAGOGICAS BASADAS EN LA DOCTRINA VITALISTA Y SOCIAL DE LA EDUCACION, DONDE LOS VALORES EDUCATIVOS SON LOS HUMANOS Y LAS FINALIDADES DE LA EDUCACION SON: LA BUENA SALUD, LA CIUDADANIA, LA PRODUCCION UTILITARIA, EL EMPLEO ADECUADO DEL TIEMPO LIBRE, LA FORMACION DEL CARACTER ETICO, ETC.
INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL	IDEAS PEDAGOGICAS BASADAS EN LA DOCTRINA VITALISTA PARA LOGRAR EL PROGRESO DEL PAIS Y CONTRIBUIR ASI A MEJORAR LA VIDA DE LOS MEXICANOS.
INSTITUCIONES ESCOLARES CON UNA ORIENTACION SOCIALISTA	PLANES DE ENSEMANZA Y TECNICAS PEDAGOGICAS ENCAMINADAS A PROMOVER EN EL NINO Y EN EL JOVEN UNA CONCEPCION DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO Y DE LA VIDA, BASADA EN LA JUSTICIA SOCIAL.
EDUCACION PUBLICA MILITAR	INCULCAR EL AMOR A LA PATRIA Y A LA SOBERANIA, A TRAVES DEL CONOCIMIENTO DE LAS MATERIAS MILITARES, PRINCIPIANDO DESDE LA NINIZ.
EDUCACION PARA LA PAB, LA DEMOCRACIA Y LA JUSTICIA	PLANES DE ENSEMANZA BASADOS EN LA ESCUELA ACTIVA. DONDE A TRAVES DE UN PROCESO AUTOEDUCATIVO, INDIVIDUALIZANDO LA ENSEMANZA, BUSCANDO LA EDUCACION DIFERENCIADA E INTEGRAL, ASI COMO LA GLOBALIZACION Y COORDINACION DIDACTICA SE BUSCA EL EQUILIBRIO ENTRE LA CIENCIA, EL ARTE, LA MORALIDAD Y LA ECONOMIA. ASIMISMO SE INTRODUCEN LOS IDEALES DEMOCRATICOS Y PATRIOTICOS, FOMENTANDO EL AMOR A LA PATRIA Y LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL EN LA INDEPENDENCIA Y EN LA JUSTICIA.
NORMAL SUPERIOR	LA PREPARACION ACADEMICO-PEDAGOGICA DE LOS PROFESORES QUE REDUNDARA EN UN AVANCE CULTURAL DE LOS MEXICANOS
ESCUELA UNIFICADA	SE BUSCA UNA DIFERENCIACION PROGRESIVA Y ESCALONADA DE LA ENSEMANZA PARA CREAR EN LA CONCIENCIA DEL NINO Y DEL JOVEN MEXICANO, CONTENIDOS Y FORMAS DE VIDA QUE SEAN LA EXPRESION PRACTICA DE LA IDEA DE LA MEXICANIDAD.

PLANO MEDIADO

MEDIADOR	TIPO DE MEDIACION COGNITIVA
<p>CENTRO REGIONAL DE EDUCACION FUNDAMENTAL PARA AMERICA LATINA</p> <p>INBA</p>	<p>INCUCLCAR EL AMOR A LA PAZ, LA DEMOCRACIA Y LA JUSTICIA SOCIAL CON EL EMPLEO DE MEDIOS DE COMUNICACION, SIN LLEGAR A OCUPAR MEDIOS DE COMUNICACION MASIVA.</p> <p>ENCAUZAR Y DIRIGIR LA EDUCACION ESTETICA DEL PUEBLO MEXICANO EN SU TIEMPO LIBRE.</p>

Como se puede observar, los valores que se manejan son justicia social, libertad, amor a la patria y a la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Asimismo han variado las formas y la pedagogía para inculcar estos valores (educación socialista, pedagogía de la acción, doctrina vitalista, de la escuela unificada, de la educación para la paz, etc.), ya que todas ellas han pretendido inculcar de diferentes formas los principios antes mencionados; creando nuevas instituciones educativas y modificando o fortaleciendo las ya existentes.

Una de esas instituciones que se han creado es Telesecundaria que se caracteriza, comunicativamente por:

PRIMERO: El actor se sirve de una materia y la modifica: la sustancia expresiva, las ondas hertzianas que se ocupan para la transmisión de las señales electrónicas correspondientes a cada uno de los puntos de la imagen y que son captadas por el aparato de televisión, para que Alter (el tele-espectador) al encender el televisor pueda consumir la información elaborada por Ego.

SEGUNDO: Cuando Ego altera la materia para servirse de ella como sustancia expresiva, sus operaciones están ordenadas conforme a la producción de esas expresiones. Así, el productor, al alterar, utilizar y modificar la materia de las ondas hertzianas comunica con imágenes y sonidos a los televidentes.

TERCERO: La capacidad de comunicar supone la aptitud cognitiva del actor para adecuarse a la actividad cognitiva de otro actor. Al mismo

tiempo la comunicación no es posible sin la participación de las representaciones, por esto, la interacción comunicativa supone, en los actores, la capacidad para llevar a cabo procesos cognitivos.

CUARTO: Los instrumentos de la comunicación son "aparatos biológicos o tecnológicos," que en este caso son las cámaras de televisión y demás equipo utilizado para la producción de programas, así como todo el material que se ocupe en la escenografía y el aparato de televisión que capta las señales, esto en lo que se refiere a los instrumentos tecnológicos; en lo tocante a los biológicos, Ego utiliza la capacidad funcional del organismo, como la voz y el cuerpo para comunicar y Alter ocupa el oído y la vista para captar las señales comunicativas del televisor.

Se deja por sentado que la telesecundaria es una modalidad escolarizada del Sistema Educativo Nacional, cuyo objetivo fundamental es proporcionar educación secundaria a jóvenes que viven en comunidades rurales, demandantes de este servicio. La telesecundaria no es un sistema abierto, sino una modalidad escolarizada que mediante la televisión lleva a las aulas las lecciones que se desprenden del plan de estudios y de los programas de aprendizaje correspondientes al ciclo básico de educación básica.

El personal que interviene en la elaboración, difusión y recepción de la telesecundaria es el siguiente:

TELEMAESTROS

Se denomina telemaestros a los miembros del personal docente de telesecundaria, profesores especializados en las diversas áreas del plan de estudios, preparados específicamente y que se encargan de:

- Adaptar los programas de aprendizaje a las exigencias de la televisión educativa.
- Distribuir convenientemente los contenidos programados.
- Preparar las clases.
- Elaborar guiones de contenido
- Seleccionar los recursos audiovisuales
- Presentar las lecciones por televisión
- Elaborar materiales de apoyo: apuntes, instructivos, exámenes, etc.

PRODUCTORES

Con el objetivo de facilitar el trabajo de los telemaestros se cuenta con productores de televisión educativa, cuyas funciones son:

- Auxiliar a los telemaestros en la selección y el diseño de los materiales que se utilizan para "ilustrar" la clase.
- Asesorar a los telemaestros en la forma de presentar los contenidos de las lecciones.
- Realizar el montaje de las clases
- Dirigir cámaras durante la emisión.

EVALUADORES

Estos detectan el grado en el que se alcanzan los objetivos de aprendizaje. Al principio del Sistema Telesecundaria, la evaluación fue muy

estricta, se utilizaron cámaras de observación y muy diversos procedimientos. Actualmente la evaluación se realiza en las teleaulas del Distrito Federal a través de visitas periódicas. La finalidad principal de la evaluación consiste en proporcionar retroalimentación a los telemaestros para mejorar sus lecciones y a los maestros coordinadores para mejorar la conducción del aprendizaje. Las actividades del evaluador son:

- Evaluar el contenido y desarrollo de la clase televisada.
- Evaluar el trabajo de los alumnos y del maestro monitor en cuanto a:
 - a. Participación de los alumnos durante la emisión.
 - b. Cumplimiento de las actividades sugeridas por el telemaestro.
 - c. Realización de ejercicios posteriores a la emisión.
 - d. Empleo del material didáctico.
 - e. Logros de los objetivos de clase.
- Evaluar la calidad de la imagen y del sonido.

RESPONSABLES ADMINISTRATIVOS

Dada la ubicación de las teleaulas y para descentralizar las funciones administrativas, fue necesario designar a un representante para cada Estado que cuenta con el servicio de la secundaria por televisión. La oficina de estos representantes se encuentra ubicada en la ciudad capital de la entidad federativa correspondiente.

SUPERVISORES

A fin de advertir las diferencias técnicas, pedagógicas y administrativas de las teleaulas, se creó un cuerpo de supervisores. Estas personas que habían desempeñado la tarea de maestros coordinadores, recorren

su región y proporcionan información acerca del funcionamiento y de la organización de las teleaulas.

PATRONATOS

Una de las características consiste en propiciar la participación popular en el acto educativo. Para que funcione una teleaula es preciso contar con un patronato, el cual deberá proporcionar un local apropiado.

Las clases de telesecundaria están estructuradas de la siguiente manera:

ETAPA DE PREPARACION

Se dispone de los materiales a utilizar, se hace un recordatorio de enlace con la clase anterior durante diez minutos. Esto lo realiza el maestro coordinador.

EMISION POR TELEVISION

Presentación y desarrollo de los objetivos específicos de la lección del día. Indicación de actividades. Esta parte dura veinte minutos. Después se inician las actividades supervisadas por el maestro coordinador.

ACTIVIDADES Y EJERCICIOS DE AFIRMACION

Después de la emisión se consulta la guía y se realizan los ejercicios señalados por el telemaestro o sugeridos por iniciativa del grupo. Duración 20 minutos.

La infraestructura de la Telesecundaria tiene como características:

- Un local que pueda acondicionarse como aula.
- No se necesitan laboratorios ni talleres especiales para las prácticas educativas.
- Se requiere de una pequeña biblioteca constituida principalmente por las guías de estudio y textos recomendados por el telemaestro y que hayan sido donados.
- No se necesitan instalaciones deportivas
- Es indispensable contar con uno a varios televisores, dependiendo del número de grupos.
- Basta con un baño.
- El mobiliario escolar puede estar constituido por sillas, mesas y pizarrones donados, aunque no sean los que se ocupan para una escuela.
- No es indispensable las oficinas, basta con un lugar independiente para la dirección y para el o los oficiales administrativos.

Otro aspecto importante de mencionar en el caso del empleo de la CEA, cuando se emplea televisión, es la forma del trabajo expresivo, que tiene las siguientes características:

- El televisor es el instrumento tecnológico esencial e indispensable para el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo cual la sustancia expresiva principal son las ondas hertzianas, puesto que sin éstas no se captaría la imagen y sonido fundamentales para la enseñanza.
- Se utilizan referentes visuales de acuerdo al tema a tratar. Por ejemplo, en la lección 141 de Ciencias Naturales 1, se recurre a un ser humano que corre, salta y hace ejercicio, mientras que el telemaestro

con voz en off, explica los músculos que el individuo utiliza al hacer los ejercicios. El avance tecnológico de la televisión permite mostrar al estudiante cómo se mueve determinado músculo al hacer cierto ejercicio, para ello se recurre a efectos especiales como retardar la acción (cámara lenta), apresurarla (rápida) o detenerla. Es decir, se realiza el trabajo expresivo con un actor personaje que sirve para ejemplificar al alumno la información tratada.

- Ego realiza un trabajo expresivo con cosas y objetos, puesto que gracias al avance tecnológico el telemaestro y su equipo de producción, pueden llevar a la pantalla y hacer relevante un objeto prefabricado para ilustrar los temas. Ejemplo, en la lección 141 de matemáticas 1, se ocupan cuadrados y triángulos de madera para explicar qué es un perímetro y cómo se saca, pero también se recurren a imágenes de la naturaleza para ello, como es el caso de una granja y un terreno.

- La diferencia esencial entre el maestro de la secundaria general y el telemaestro, es que este último ocupa muchas imágenes icónicas para designar los objetos de referencia y que puede manipular más fácilmente para conseguir sus objetivos. Así, el telemaestro escoge imágenes de libros, periódicos, fotografías, cuadros, etc. u ocupa materiales de archivo y de películas; se recurre además a las dramatizaciones para ejemplificar los temas, lo que contribuye a mediar aún más entre los planos de la situación y de los principios, al justificar la información como objetiva y verídica, en la pseudoevidencia de una referencialidad (vicaria), gracias al control sobre aquello que debe ser valorado como objetivo, en el acontecer social, debido al dominio sobre los referentes por parte del mediador, que relaciona así los significantes

con los significados que más le convengan.

- El maestro coordinador realiza el mismo trabajo expresivo que el maestro de la secundaria general, su diferencia está en que el primero sólo refuerza lo que se dijo por televisión, en el tiempo establecido para ello.

Como podrá apreciarse el uso de la CEA, introduce no sólo contenidos, sino una forma de mediar la realidad y los principios debido al uso de medios de comunicación tecnológicos, además de que modifica las relaciones interpersonales en el salón de clases, puesto que los actores educativos (maestro-coordinador y alumnos) se ven sometidos a realizar una serie de actividades fijadas con anterioridad por quienes producen los programas de Telesecundaria (en este caso) y que van desde la selección de contenidos, la forma de tratarlos, las imágenes, los sonidos, el método pedagógico y hasta didáctico que se debe de dar después de haber percibido el programa televisivo. Es de notarse también la división del trabajo que le corresponde a cada uno de los actores que intervienen en esta forma de educar.

Conviene enfatizar que realizar CEA implica un trabajo interdisciplinario en donde intervienen especialistas en contenidos, en la producción de mensajes, en la recepción, en el control de la recepción y en la administración. En este tipo de producciones no se puede hablar de una sola persona que prepara clases, las imparte y evalúa de acuerdo a concepciones propias y características personales, sino que se habla de gente que está en un proceso "industrial".

Producir CEA implica, entonces, tratar de una serie de aspectos relativos la selección de contenidos, a la producción de programas, a las condiciones de recepción y a la evaluación. Para ello es necesario recurrir a otros trabajos que toquen cada uno de estos puntos, por lo que a continuación se reseña un trabajo que aborda el punto de la selección de los contenidos así como de la producción.

3.2. SELECCION DE CONTENIDOS Y PRODUCCION DE EXPRESIONES

La selección de los contenidos de un programa de CEA obedece de manera fundamental a la institución que haya solicitado tal programa. En este sentido la institución puede ser una escuela en particular, una división, una carrera, una especialidad o un grupo de profesores que impartan una misma materia.

El educador no puede ponerse a hacer programas de CEA por sí mismo, ya que la finalidad es que esos programas se utilicen por varios profesores, en diferentes grupos. Esta circunstancia se debe a tres cuestiones:

Primera, producir un programa cuyos contenidos estén sujetos al albedrío de los productores cuesta bastante dinero como para elaborarlo y después tratar de venderlo, con la posibilidad de que no sea útil o adecuado a las necesidades de usuario;

Segunda, los contenidos están sujetos al enfoque, intención,

ordenación, tratamiento y políticas educativas de los profesores, especialidades, divisiones o escuelas que los vayan a emplear;

Tercera, si se produjeran programas de CEA que no fueran de acuerdo a las políticas educativas de la institución y se emplearan en los cursos, se ocasionaría una ruptura en el curso o en los planes de estudio.

Estas circunstancias ⁴ obligan a que los programas de CEA estén determinados a peticiones, encargos o solicitudes hechas exprofeso, es decir, que sean "mandados" a hacer.

Por lo tanto, los contenidos de los programas de CEA, generalmente están supeditados a los programas "oficiales" de estudio y son éstos los que determinan, en última instancia, el objetivo.

Los objetivos indican, por lo regular, cuáles son los contenidos, cómo se van a enseñar y la finalidad que tienen. Así como los programas de estudio indican el enfoque, la intención y ordenación o secuencia de los mismos contenidos.

Independientemente de que los contenidos y lo que se ha mencionado en líneas arriba con respecto a ellos, está delineado por los programas de estudio, los educadores deben "desarrollar" esos contenidos: buscar en los textos, en los libros, revistas, documentos, etc., en donde se expliquen.

⁴ A pesar de estas circunstancias, existen ya en el mercado ciertos productos de la CE que se refieren a temas escolares, tratados como una "especie de enciclopedia", en donde no hay estrategia pedagógica, ni está de acuerdo a ningún programa escolar, por lo cual no es CEA. Podría pensarse que en un futuro serían como los libros de apoyo a un curso, en donde los alumnos podrían reforzar, ampliar o preparar los temas que los profesores les encargarán.

Esta es una tarea de los especialistas en contenidos, denominados aquí como mediadores cognitivos y que no sólo son profesores sino pedagogos, comunicólogos, psicólogos, ...

Una vez que se tienen los contenidos, se empieza propiamente la producción; sin embargo, no es una producción como la de cualquier programa o expresión de medios tecnológicos, es decir, no se pasa directamente a la producción técnica, sino que para el caso de la CEA, es necesario considerar algunas propuestas teóricas que sustentan el empleo de instrumentos tecnológicos de comunicación.

Es necesario considerar que el acto educativo se fundamenta en el proceso enseñanza-aprendizaje, entendido como una relación interactuante entre quien enseña y quien aprende, en donde cada uno de estos actores educativos, participa con todo su ser; sin embargo, habría que considerar también que hay dos grandes momentos: la enseñanza; y, el aprendizaje.

Dadas las características de alta sistematización, a veces poca interacción entre enseñante y enseñado; y, principalmente, que cuando se produce un programa de CEA se hace en función de la suposición de ciertas condiciones de recepción y de receptores virtuales, es necesario dividir el acto educativo en sus momentos: enseñar y aprender.

Enseñar, para los fines de este trabajo, se entiende como la emisión de expresiones, por parte de Ego, con la ayuda de uno o varios instrumentos tecnológicos, cuyos referentes son los contenidos explicitados en los

programas de estudio, que percibe Alter y significa de acuerdo a los conocimientos previos que éste posee.

Aprender, para los fines de este trabajo, se entiende como la asimilación y acomodación que Alter realiza en alguna o en las tres áreas de la educación (intelectual, emotiva y psicomotriz) con los contenidos explicitados en las expresiones de Ego, y que Alter debe mostrar que los ha aprendido, partiendo de la premisa de que no se puede conocer de manera directa, si la asimilación y acomodación se ha realizado a nivel cognitivo, por lo cual la demostración de lo aprendido es una inferencia o deducción.

En la producción de los programas de CEA se considera que una fase es la enseñanza y otra el aprendizaje, pero que deben estar vinculados; por lo cual, el fenómeno comunicativo dentro de la CEA está centrado en la enseñanza; y, los métodos pedagógicos se centran en el aprendizaje.

Dado que los instrumentos tecnológicos que se emplean en la CEA, emplean básicamente lenguaje verbal (escrito y oral), visual, sonoro y la combinación entre ellos, en donde el empleo de ellos genera una configuración mental y diferencias en las mediaciones estructurales y cognitivas (como ya se argumentó con anterioridad) es necesario remitirse a una teoría que sustenta el uso de tales instrumentos que emplean esos lenguajes y que tienen incidencia en el aula.

Una teoría que puede interpretar lo antes mencionado es la que se conoce como la del Lenguaje Total, aunque habría que hacer algunas

consideraciones. Por lo tanto, a continuación se expone brevemente los postulados de esa teoría y posteriormente se harán algunas observaciones.

La teoría del Language Total es planteada por Antonio Vallet ⁵ como una respuesta a las deficiencias que presenta la escuela, frente al lenguaje cotidiano. Así, habría que caracterizar cuáles son esas deficiencias y cuál es el lenguaje cotidiano.

Vallet menciona que la escuela (la enseñanza) se encuentra dominada por el lenguaje verbal (oral y escrito) y se trata de "meter" todos los contenidos académicos en ese lenguaje, lo cual ocasiona que los conceptos sean definidos con otros conceptos similares, además de que generalmente son los alumnos quienes "escuchan" a los profesores.

Mientras los estudiantes encuentran en las escuelas sólo un lenguaje (el verbal), estos alumnos, cuando salen de las aulas tienen que interpretar otros tipos de lenguajes: el visual, el sonoro, y el verbo-audio-visual. Lenguajes que son "desdeñados" en las aulas, pero que los alumnos "manejan con cierta familiaridad", debido principalmente a que es el lenguaje de los medios de comunicación masiva, que por otra parte, "llenan" la vida de estos alumnos.

Vallet aclara que muchas de las dificultades que los estudiantes tienen para "entender" las clases, se debe a que no se emplean "los lenguajes de los medios" a los cuales están habituados los alumnos y que además ni siquiera se

⁵ Vallet, Antonio. EL LENGUAJE TOTAL. Barcelona: Vives- Zaragoza, 1980.

enseñan en las escuelas. Este es una de las causas por las cuales se forman "dos realidades": la escolar y la cotidiana, en donde la diferencia sustancial está dada por el empleo de los lenguajes.

El Lenguaje Total plantea introducir el lenguaje de los medios a la escuela y enseñar a través de ellos, pero bajo "una pedagogía" que denominan la Pedagogía del Lenguaje Total ⁶ y que consiste básicamente en que los estudiantes se expresen, expongan en clase, manifiesten sus aprendizajes con el empleo de estos lenguajes.

Quienes siguen la Pedagogía del Lenguaje Total (que conforma sólo una parte de la Teoría del Lenguaje Total) plantean que hay cuatro momentos importantes: percepción, intuición, crítica y creación.

El momento de la percepción se define como el primer estímulo que el alumno recibe cuando se "enfrenta" a un hecho o fenómeno; en este primer momento la información recibida debe ser ordenada para que tenga un significado denotativo y similar para todos los miembros del grupo. Con esto, los alumnos pueden comenzar a "hablar desde su experiencia" con la coordinación del profesor.

El momento de la intuición se define como la posibilidad que tienen los

⁶ Además de Vallot, la Teoría del Lenguaje Total y principalmente la Pedagogía del Lenguaje Total ha sido trabajada por: Betancur, Jorge. *La Jota Escalarina*. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1974. Fragono Franco, David. *Experiencias de Educación para la Comunicación*. México, USAM, UNEP-ACAYLAN, Teoría de Escenografía, 1987. Gutierrez, Francisco. *La Pedagogía del Lenguaje Total*. Buenos Aires: Humanitas, 1974; en *El Lenguaje Total en el Proceso de Educación Liberadora*. Buenos Aires: Humanitas, 1974; y en *El Lenguaje Total*. Buenos Aires: Humanitas, 1975. Padilla, Susán. *Ensayo una Pedagogía del Lenguaje Total*. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1978. Susán Alarcos, Betancur, Apudal. *Ensayo una Pedagogía de Comunicación Escalarina, Escrita y Escrita*. México, USAM, UNEP-ACAYLAN, Teoría de Escenografía, 1988. Arvelino Aguilar, Enrique. *Comunicación Escalarina, una Alternativa para la Enseñanza de las Teorías de la Comunicación en Diseño Gráfico*. México, USAM, UNEP-ACAYLAN, Teoría de Escenografía, 1992.

alumnos de pensar en la importancia del tema, concepto o contenido de la clase. Es pensar en las aplicaciones prácticas. Se trata de canalizar las inquietudes del alumno. El profesor, con sus explicaciones, expone los contenidos y ayuda a relacionar la teoría con la práctica de una manera sistemática, con la finalidad de que los alumnos tengan un panorama amplio de los contenidos.

El momento del razonamiento se caracteriza por ser las reflexiones que realizan los alumnos para cuestionar los contenidos; reflexiones producidas por haber relacionado esos temas y conceptos con su vida escolar y social. Este momento es generalmente olvidado, pero resulta ser el más formativo para lo "humano". El razonamiento sucede primero cuando el alumno cuestiona intuitivamente (paso anterior) los contenidos expuesto por el profesor, continua en las discusiones grupales con otros alumnos cuando aplican los contenidos de clase a situaciones concretas; y por último, cuando exponen sus "productos" ⁷ en el grupo. Es cuando los estudiantes descubren los errores y aciertos de sus trabajos.

El momento de la creación se caracteriza por formar parte del autoaprendizaje de pasar de ser un espectador a convertirse en un creador; se da en la interfase de la crítica y el razonamiento producidos por la reflexión de la aplicación de la teoría a la concreción. ⁸

⁷ Más adelante se definen esos productos, que pueden ser los trabajos de investigaciones o las manifestaciones expresivas a través de las cuales los alumnos manifiestan lo aprendido.

⁸ Confróntese estas definiciones en: Arellano Aguilar, E. C. *CDUM, C.I.L.* pp.236-247; y. Frayssé Franco, D. *CDUM, C.I.L.* pp.55-60.

Importa resaltar, de los momentos antes descritos, que la Pedagogía del Lenguaje Total pone énfasis especial no en la transmisión que hace el profesor de los contenidos (que debe ser en el lenguaje de los medios) sino en el proceso a través del cual los alumnos manifiestan lo aprendido.

Esta última fase es la que importa resaltar de la Pedagogía del Lenguaje Total, puesto que son los alumnos quienes tienen que significar los contenidos, son ellos quienes "descubren" la factibilidad, viabilidad y concreción de los contenidos aprendidos, son ellos quienes deben "traducir" el lenguaje verbal al lenguaje de los medios.

Habría que considerar, en este momento que el lenguaje de los medios no excluye al lenguaje verbal, sino que lo incorpora y apoya con los otros lenguajes. Es decir, se reconoce que hay conceptos cuyo significado ("imagen mental") no es posible de traducirse en iconos, ni en sonidos, pero sí se puede formar una trilogía (apoyándose un lenguaje en otro) para concretar, significar, potenciar, dar un nuevo significado a los conceptos abstractos de acuerdo con la experiencia de quienes aprenden. Esta es una de las aportaciones más importantes de la Pedagogía del Lenguaje Total.

Hasta aquí se ha planteado sólo una parte de la Teoría del Lenguaje Total, la correspondiente a la sección de la Pedagogía, que es lo único que se rescata de dicha Teoría; puesto que Arellano Aguilar¹ ha dejado claro que el sustento teórico comunicativo y lingüístico en el que se apoya la Teoría del Lenguaje Total tiene importantes fallas, por lo que él ha reformulado, de

¹ Arellano Aguilar, S.C. *RDMA, C.L.L.* pp. 215-230.

acuerdo a la Teoría Social de la Comunicación, tales aspectos y ha denominado a esa reformulación (rescatando a la Pedagogía del Lenguaje Total) TEORÍA DEL LENGUAJE VERBO-AUDIO-VISUAL.

(Se considera importante hacer una breve reseña de la tesis de Licenciatura de Arellano Aguilar con la finalidad de que el lector se contextualice con respecto a este trabajo: La tesis se divide en dos partes, la primera, denominada: Una revisión al lenguaje total; y la segunda, Una propuesta del Lenguaje verbo-audio-visual. En la primera se trabajan a los autores Vallet, Francisco Gutiérrez, Ramón Padilla, Ramón Astondoa, Frago Franco y Russi Alzaga; en donde se perfilan los tres planteamientos teóricos en los que se sustenta el Lenguaje Total y que son los pedagógicos, lingüísticos y comunicativos. Arellano demuestra la continuidad, aportes y validez tanto teórica como experimental en el aspecto pedagógico, pero no así en los comunicativos y lingüísticos a los cuales critica por carecer (el comunicativo) de un sustento epistemológico propio del saber comunicativo; y (al lingüístico), por tener conceptualizaciones erróneas con respecto a los términos de lengua, lenguaje, código, instrumentos de comunicación y medios de comunicación. Por lo cual Arellano Aguilar encuentra que los planteamientos teóricos comunicativos y lingüísticos no deben ser considerados y se da a la tarea de adecuar conceptos y teorías con fundamentos epistemológicos propios del saber comunicativo a la pedagogía del lenguaje total; y con respecto a los planteamientos lingüísticos trabaja fundamentalmente los términos de código, lenguaje, instrumentos, actores y medios de comunicación. En la segunda parte de su tesis hace una propuesta para producir C.E.A. en un caso específico: La enseñanza de las

Teorías de la Comunicación en la Licenciatura de Diseño Gráfico, aunque no reporta las condiciones experimentales en las cuales aplicó su propuesta, si proporciona argumentos y ejemplos de los diferentes momentos de su aplicación).

Así pues, se resalta que la Teoría del Lenguaje Total como tal, ha quedado rebasada en sus planteamientos teóricos comunicativos y lingüísticos, pero se rescata la propuesta pedagógica, principalmente los momentos de percepción, intuición, crítica y creación.

Es importante hacer mención que la CEA tiene la posibilidad de hacer uso o no de esta Teoría del Lenguaje verboaudiovisual, o de cualquier otra. Recuérdese que la elección de la postura pedagógica de la educación en general, y de la CEA, en particular, responde a muchos factores como se ha visto en el capítulo primero, en el apartado correspondiente a la educación como práctica social. En este trabajo se plantea que es la Teoría del Lenguaje Verbo-audio-visual una posibilidad entre otras y que se elige a esta debido a las siguientes razones:

- a) Es una teoría que se acopla muy bien a la Carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva, puesto que en ésta se trata de enseñar a emplear el manejo de los lenguajes de los medios (entre otras cuestiones comunicativas) a los estudiantes; y, esta teoría permite "enseñar con lo mismo que se tiene que aprender".
- b) La política educativa de la ENEP-Acatlán (lugar en donde se han desarrollado algunos de los trabajos a los que aquí se hace referencia) permite la puesta en práctica de tales planteamientos sin que se altere

en gran medida la currícula, los programas o entre en disonancia con otras formas de educación de la carrera.

c) La citada Teoría se encuentra adaptada, tanto conceptual, metodológica y prácticamente, al desarrollo de los planteamientos hasta aquí escritos, principalmente porque brinda por sí misma la posibilidad de interacción entre todos los miembros de un grupo, o en otras palabras, propicia el diálogo (mayéutico).¹⁰

A continuación se describen brevemente dos experiencias educativas (en la ENEP-Acatlán) donde se ha empleado a la teoría del Lenguaje Verbo-audio-visual para la producción.

Russi Alzaga (Opus cit.) divide la producción de la CEA (apoyado en la Teoría de Sistemas) en tres procesos diferentes: elementos de entrada, elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje, y elementos de salida.

Los elementos de la entrada son:

- 1.- El perfil del profesor de grupo. Debe poseer conocimientos de lingüística y del lenguaje verbo-audio-visual, además de ser especialista en la disciplina de la materia que va a enseñar. Debe desarrollar aptitudes para enfrentar a los alumnos con la realidad, asumir el doble papel de Ego y Alter en el proceso educativo; y, debe despertar y fomentar el interés de los alumnos.
- 2.- El perfil de los alumnos. Los estudiantes deben tener la capacidad

¹⁰ Habría que considerar que dada la sistematización y planeación de la CEA, se evita el riesgo de evitar la interacción cara a cara entre los miembros de un grupo en donde se utilice la CEA, por lo cual la Teoría del Lenguaje verbo-audio-visual elimina ese riesgo y promueve la interacción.

de adaptación psicológica para la creación libre y responsable, para percibir (Alter) y emitir (Ego) mensajes en lenguaje verboaudiovisual; y, para desarrollar el intelecto, los sentidos y la destreza motora.

3.- Concepciones educativas. Que se constituyen en las premisas teóricas a partir de las cuales se produce la CEA y que son:

- a) Incidir en los grupos escolares (en la comunicación intermedia o grupal) para promover procesos cognitivos y de instrucción (transferencia, comprensión y asimilación) a través del lenguaje verboaudiovisual, para lograr el desenvolvimiento natural y espontáneo del alumno.
- b) Combinar, durante la práctica psicoeducativa, los procesos mentales, los materiales de instrucción y la estructura cognoscitiva en la transferencia, comprensión y asimilación de los contenidos de aprendizaje.
- c) Educar, partiendo de la vivencia y nivel cultural de los alumnos, para respetar el desenvolvimiento natural, espontáneo y armónico.
- d) Comunicar para que los estudiantes asuman activamente el doble papel de emisor y receptor en el grupo, utilizando el lenguaje de los medios para promover la socialización individual y grupal.
- e) Los objetivos son: elevar el grado escolar de los alumnos, organizar los materiales de enseñanza, utilizar el lenguaje verboaudiovisual en los materiales de enseñanza del profesor y de aprendizaje de los alumnos; y, capacitar a los participantes (profesor y alumnos) para ser emisores y receptores.

4.- Emisores y receptores. El profesor, en un primer momento, es un emisor ¹¹ y los alumnos receptores de las expresiones contenidas en los materiales de enseñanza. ¹² Los alumnos, en un segundo momento, se vuelven emisores respondiendo a las expresiones del profesor, manifestando la creatividad en función de sus recursos.

5.- El mensaje (expresiones). Hay de dos tipos: el de enseñanza (producido por el profesor) que contiene los contenidos del programa de la materia que se imparte; y, el de aprendizaje (producido por los alumnos) en donde se manifiesta el dominio sobre los contenidos y responden a un cierto grado de aprendizaje.

6.- Medios y recursos. Los instrumentos de comunicación que los alumnos y profesores empleen deben estar al alcance económico y de producción técnica de los alumnos y del profesor, así como de la infraestructura de la escuela.

7.- Formación social. En donde se contemplan: procedimientos de decodificación, capacidad individual dentro de la actuación social, capacidad expresiva durante la integración grupal; y búsqueda de causas de lo vivido.

8.-Cuestionamientos generales. Se dividen en dos:

- a) Los del profesor que consisten en: ¿cómo está o debe estar organizado el contenido a enseñar?, ¿cómo adquieren los alumnos la nueva información?; y, ¿cómo pueden aplicarse los planteamientos teóricos a la práctica?

¹¹ Ruani concibe al profesor como el conjunto de mediadores de la CEA, puesto que en su trabajo, el profesor de grupo fue el mismo que realizó toda la producción, tal como he sido descrita en estas líneas cuando se caracterizó los elementos comunicativos de la CEA.

¹² Caracterizadas en el presente trabajo como las expresiones de la CEA.

- b) Los del alumno que consisten en: ¿cómo está o debe estar organizado el conocimiento que aprendo? ¿cómo asimilo la nueva información?; y, ¿cómo elevar mi coeficiente de comunicabilidad?

Los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje son:

- 1.- Formación social. Se debe considerar el análisis intratextual y contextual de los contenidos de la clase, la complejidad estructural del participantes en su actuación social a través de la diferenciación de edades, carácter educativo y de integración personal; una expresión que tenga como objetivos la integración grupal y la crítica social actual. La formación social es una variable que sobredetermina la actuación del profesor y del alumno en el acto educativo.
- 2.- Profesor-alumno. Tanto el profesor como el alumno cumplen las dos funciones de informador-informado y crean un código que es patrimonio del grupo escolar específico.
- 3.- Expresión. Cuya organización de contenidos está dada por:
 - a) La relación que los conceptos guardan entre sí, en un esquema de "encadenamiento" de todos los términos que se enseñan.
 - b) De lo simple a lo complejo.
 - c) De lo inclusivo a lo exclusivo, de la integración a la diferenciación. La expresión se plantea como una producción individual y grupal con un lenguaje verboaudiovisual enmarcados en la libertad de creación de argumentos que "sostengan la narración de los contenidos".
- 4.- Autoevaluación. Divida de dos formas:
 - a) A nivel grupal y a cargo del profesor para detectar, corregir

los errores de enseñanza y de aprendizaje.

b) A nivel individual en donde cada alumno es evaluado por los demás y por sí mismo en el momento de la producción, exposición de su producto expresivo y de todos y cada uno de los momentos de actuación dentro del grupo.

Los elementos de la salida son:

- 1.- La producción comunicativa del alumno en donde se pueda deducir lo aprendido.
- 2.- Los juicios. Entendidos como la autovaloración de las relaciones de los contenidos en su estructura mental
- 3.- Mejorar el rendimiento escolar. Entendido como el conjunto de actitudes, conocimientos y destrezas que el programa de la materia solicita en los objetivos generales.

Elementos de interacción entre la Entrada, Proceso y Salida

- 1.- Retroalimentación. Es la evaluación de los resultados obtenidos en la Entrada, Proceso y Salida para realizar las modificaciones, observaciones y aportaciones necesarias.
- 2.- Sentido de la retroalimentación. Tiene dos sentidos:
 - a) De la Entrada, al Proceso y a la Salida. Es una evaluación general del curso
 - b) De la Salida, al Proceso y a la Entrada. Es una evaluación particular del curso.

En la anterior propuesta de Russi, se aprecia cómo se puede lograr la sistematización de un conjunto de elementos presentes en el acto educativo;

importa resaltar algunos aspectos:

Primero: Todos los productos de enseñanza (por parte del profesor) fueron producidos en el lenguaje de los medios. El primer tema (Teoría de las diferencias individuales y de las categorías sociales) se presentó en un programa de radio. El segundo tema (Teoría de las relaciones sociales) se presentó en un programa visual (imágenes fijas en un proyector de cuerpos opacos). El tercer tema (Teoría de las normas culturales) se presentó en un diaporama.

Segundo: Los alumnos, en cada una de las sesiones, produjeron materiales verboaudiovisuales.

a) Para el primer tema se produjo un guión escrito conformado por: una narración (una historia con argumento y personajes literarios) referida a las teorías de las diferencias y de las categorías sociales; la mención del tipo de música y del momento en que "entraría"; y, visualización bocetada de las dos partes anteriores (historia musicalizada).

b) Para el segundo tema se produjo una narración musicalizada y bocetada con referencia a la teoría de las normas culturales, pero la visualización se desarrolló más, puesto que se pidió una introducción, el planteamiento, el desarrollo y la conclusión de la "historia".

c) Para el tercer tema se produjo un guión literario musicalizado y con imágenes bocetadas.

d) Al final de esa unidad (la última del curso de Teorías de la Comunicación de la Carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva de la ENEP-Acatlán) los estudiantes realizaron una pequeña

investigación documental y de campo en donde utilizaron alguna de las teorías enseñadas y posteriormente seleccionaron algún instrumento tecnológico para exponer su trabajo, para lo cual realizaron el guión, seleccionaron imágenes y audio; grabaron sus programas y editaron, todo esto para presentarlo frente al grupo y a un conjunto de profesores que se reunieron para evaluar las producciones tanto en la producción técnica como de contenidos.

Tercero: El guión de las clases (diseñado para dos horas por sesión) tuvieron el siguiente orden: Evaluación diagnóstica, consistente en hacer un recordatorio o definición de los "conceptos pertinentes" (elementos conceptuales necesarios para "entender" el nuevo contenido); presentación del material de enseñanza (radio, cuerpo opacos y diaporama); aclaración de dudas conceptuales; análisis de las interacciones de los conceptos contenidos en los materiales de enseñanza; y producción de expresiones (reseñadas en el párrafo inmediato anterior de este trabajo).

Cuarto: Los resultados de la investigación de Russi fueron cotejados con los resultados obtenidos por otros grupos de la misma escuela y grado, observándose una mayor retención en el grupo experimental; además de los comentarios favorables (por escrito) que un conjunto de profesores emitió acerca de la presentación final de los trabajos de los alumnos.

Quinto: A pesar del alto grado de sistematización tanto de contenidos como de los métodos didácticos, de emplear materiales de enseñanza en instrumentos tecnológicos y de regirse por un estricto guión de clases, se logró la creatividad y la interacción comunicativa entre los

miembros del grupo.¹³

La otra investigación que interesa rescatar para la producción de la CEA, es el trabajo realizado por Aguilar Arellano (Opus cit.) quien plantea un instrumento para el diseño de un curso.¹⁴

La propuesta consiste en una matriz con cuatro entradas o ejes:

Eje de las Actividades del Profesor

Este eje contiene los siguientes apartados:

- 1.- Planeación del curso
- 2.- Producción de los materiales de enseñanza (en lenguaje verboaudiovisual)
- 3.- Planeación de las actividades de los alumnos dentro del salón de clases
- 4.- Exposición de los temas de cada unidad
- 5.- Asesorías de los alumnos
- 6.- Evaluación de los trabajos de los alumnos

Eje de los Contenidos

Se enuncian los objetivos de las Unidades, los objetivos particulares y los temas-subtemas del programa correspondiente al curso. Hay que recordar que en este tipo de propuestas provenientes de la Teoría del Lenguaje

¹³ Según cita la misma tesis que se remite "los aspectos que se operaron adecuadamente fueron: a. Los alumnos deben poseer en su perfil de entrada algunos aspectos de composición de imagen y de conocimiento de estructuras del lenguaje verboaudiovisual. b. El manejo de la dinámica de grupo por parte del profesor fue inadecuado, en la medida en que se limitó a observar la dinámica grupal."

¹⁴ El curso de Teoría de la Comunicación de la carrera de Diseño Gráfico de la UNER-Acatlán y de la Universidad del Valle de México-Lomas Verdes).

verboaudiovisual, se debe incluir como tema la producción de materiales por parte de los alumnos, al final de cada unidad, tema o sesión, según se haga la planeación del curso por parte de los actores mediadores.

Eje de la Carga Horaria

Dado que la CEA esté en función del Plan de Estudios y del Programa de la Materia/ asignatura, es éste último elemento el que proporciona los parámetros de profundidad de los temas, puesto que indica el tiempo destinado para cada unidad, tema o sesión, por lo cual la planeación del curso y el tiempo destinado a cada contenido está indicado por el programa.

Eje Pedagógico

Este eje contiene las "teorías educativas auxiliares", las actividades guías y las fases obligatorias.

Las teorías educativas auxiliares son: el aprendizaje significativo, la educación integral, la comunicación participativa y el aprendizaje grupal. Estas teorías proporcionan, en diferentes momentos, una serie de postulados que ayudan a lograr la finalidad de la propuesta del Lenguaje Verbo-audio-visual.

Las actividades guías son actividades y procedimientos sugeridos por las teorías educativas auxiliares, son actividades concretas a desarrollar de acuerdo a los objetivos del eje de contenidos.

Las fases obligatorias son: percibir, intuir, razonar y crear. Estas agrupan a las actividades guías. (Véase el cuadro de la siguiente página en donde se aprecia el instrumento que propone Arellano).

Como se puede apreciar tanto Russi como Arellano consideran a las mismas teorías pedagógicas, a pesar de que cada uno las ordena de manera diferente, es decir planean y producen la CEA a partir de condiciones diferentes, puesto que Russi sólo elabora, produce para tres sesiones, mientras que Arellano Aguilar lo hace para todo un semestre. Otra diferencia es que Arellano trabaja más las condiciones de recepción, que se trataran en el siguiente punto.

3.3. CONDICIONES DE RECEPCION

El término "condiciones de recepción", hace referencia a las circunstancias físicas y emotivas que rodean a los alumnos cuando éstos se encuentran en una situación educativa en donde se emplea CEA. Por lo tanto, no se refiere a los procesos neurofisiológicos ni físicos, propios de la recepción de un estímulo (señales comunicativas) por parte de un órgano biológico que lo capte y lo decodifique.

De esta manera, las condiciones de recepción son el contexto específico en el que se encuentran los estudiantes dentro del salón de clases y que se crea con la participación activa y conciente por parte del profesor del grupo, con la finalidad de "lograr un ambiente favorable" para que los procedimientos planeados por los educadores funcionen de acuerdo a esos planes.

Las condiciones de recepción se planean de manera coordinada con los contenidos, las actividades del profesor, la carga horaria y los procedimientos pedagógicos. Pero, son estas últimas las que determinan específicamente a las condiciones de recepción.

Arellano Aguilar, como se enunció en el apartado inmediato anterior, concibe cuatro ejes interrelacionados: el de la carga horaria, el de las actividades del profesor, de los contenidos y el pedagógico. Este último está compuesto por: las teorías auxiliares, las actividades guías y las fases obligatorias; en donde las teorías auxiliares son el aprendizaje

significativo, el aprendizaje grupal, la educación integral y la comunicación participativa, las que a su vez derivan en una serie de actividades concretas que se agrupan en las fases obligatorias (percibir, intuir, razonar y crear).

De acuerdo con esto, las condiciones de recepción se van logrando, en el grupo escolar, conforme se avanza temporalmente en el curso, gracias a las actividades guías.

Arellano aclara (conforme a la Pedagogía del Lenguaje Verboaudiovisual), que primero los alumnos deben "enfrentarse" a los hechos o fenómenos a través de la información que se ha ordenado, sistematizado y elaborado en un lenguaje verboaudiovisual, con la finalidad de que los alumnos tengan un mismo referente, "sepan de qué se trata la clase".

En esta primera fase obligatoria, el profesor del grupo debe "explicar" de tres formas: a través de organizadores avanzados (elaborados previamente por el equipo interdisciplinario de educadores); en una narración literaria cuyos referentes sean, precisamente, los contenidos de los organizadores avanzados (producto comunicativo en donde se emplea el lenguaje verboaudiovisual); y, resolviendo las dudas conceptuales y de interrelación de los contenidos vistos. ¹⁵

Durante esta fase, el profesor del grupo se convierte en una extensión

¹⁵ Generalmente aquí se utilizan técnicas y procedimientos sugeridos por la teoría del aprendizaje significativo.

o un seguidor de las instrucciones dadas por los educadores, puesto que su actividad se concreta a ser la de "expositor", repetidor de las indicaciones y materiales que los educadores han planeado en esta fase que es propiamente de enseñanza.

En la segunda fase, la de intuir, el profesor comienza a dejar la función de "extensión", para iniciar la de "canalizador", es decir, relaciona los contenidos, teorías de la clase con fenómenos cotidianos, concretiza los aspectos metodológicos en técnicas e instrumentos útiles en casos particulares, con la finalidad de que los alumnos resignifiquen los conceptos de las clases. Para ello se vale de técnicas y procedimientos que fomenten la crítica razonada acerca de lo visto en clase con respecto a las situaciones, fenómenos o hechos en los que se han involucrado los alumnos en su vida cotidiana; así como de la exposición del profesor (materiales de enseñanza empleados en la primera fase).¹⁶

Una vez que los alumnos han "conectado" la teoría con su cotidianidad, deben expresar por escrito la relación que han encontrado entre los contenidos de clase con su vida. Esta primera producción expresiva debe explicitar los contenidos pero "traducida", o involucrada en una narración literaria con personajes y argumentos. Esta actividad implica la ubicación contextual de la teoría en lo cotidiano, en la utilidad práctica, según las circunstancias vividas de los estudiantes, con lo cual se resignifican los conceptos y se comienza el razonamiento.

¹⁶ Para esta segunda fase, se recomiendan las actividades derivadas del Aprendizaje Grupal y de la Educación Integral.

En la tercera fase (el razonamiento), el profesor promueve la crítica individual y grupal, pero ya no sólo con respecto a los contenidos de la clase, sino a la forma en cómo los alumnos han resignificado esos contenidos, establecido las relaciones entre la teoría y la cotidianidad; y, "trabajado", mediado, los contenidos en las narraciones. ¹⁷

En este momento, al profesor le importa resaltar los cuestionamientos provenientes de los mismos alumnos con respecto a los trabajos propios y de los otros compañeros del grupo, enfocándose no al cuestionamiento en sí, sino a la lógica y coherencia de los argumentos empleados para la crítica. Es decir, enfatizar en los procesos empleados por el razonamiento científico para construir teorías, métodos y técnicas.

Creatividad, es el nombre de la cuarta fase y consiste, básicamente, en la producción verbo-audio-visual del "autoaprendizaje" (percepción, intuición y razonamiento) que se ha efectuado a lo largo del tema, unidad o curso, es dejar que los alumnos se conviertan en profesores y expongan, expliquen, reciban comentarios y críticas acerca de su trabajo final.

Se considera que la creatividad no es producto de la "inspiración", sino del desarrollo de las habilidades que los alumnos han adquirido a lo largo de su aprendizaje, que a su vez se basa en la crítica hacia su propio trabajo y al de los demás compañeros, al razonamiento sobre los contenidos y a la forma en cómo, el alumno, los haya incorporado a las circunstancias de

¹⁷ Se sugieren, para esta fase, las actividades provenientes de la Pedagogía del lenguaje verboaudiovisual, de la Comunicación Participativa y del Aprendizaje grupal.

su vida cotidiana; es decir, la creatividad es el resultado de una disciplina para el trabajo.

Hasta aquí la propuesta de Arellano Aguilar con lo que respecta a la condiciones de recepción de la CEA; sin embargo, como ya se ha escrito en líneas arriba, la CEA permite elegir una(s) u otra(s) teoría(s) de acuerdo a las instituciones en las que se utilice la misma CEA. En este sentido, González Morales contribuye con una propuesta para planificar las condiciones de recepción,¹⁸ pero desde una postura teórica diferente (aunque emplea el lenguaje verbo-audio-visual): la educación integral.

González Morales considera que el acto educativo debe lograr el desarrollo armónico, natural e integral de los estudiantes en tres áreas (la emocional, la intelectual y la psicomotriz) y para ello "subordina" varias teorías pedagógicas (Aprendizaje Grupal, Comunicación Participativa y Lenguaje Verbo-audio-visual) y de aprendizaje (Aprendizaje Significativo), a la "educación Integral". A continuación se resume tal propuesta.

Se parte del principio de que "la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso que transcurre planificadamente. Es decir, que hay continuidad, secuencia e integración en cada una de las partes que lo conforman."¹⁹

González concibe cuatro momentos o etapas que permiten caracterizar el

¹⁸ González Morales, Laura. *Procesos de Comunicación Educativa en el Aula a Nivel Superior*. México: UNAM-UNEP- Acostán, Tesis de Licenciatura, 1997.

¹⁹ González Morales. L. *OPERA DID.* p. 169.

crecimiento del grupo:

- 1a. Etapa.- Integración.
- 2a. Etapa.- Asimilación.
- 3a. Etapa.- Discusión.
- 4a. Etapa.- Creación.

Cada una de estas etapas actúa como un subsistema que desempeña una función particular en la formación de alguna de las áreas que constituyen la naturaleza humana, en este caso de los miembros del grupo.²⁰ En su conjunto estas etapas conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje que da lugar a la totalidad del sistema que se desenvuelve integralmente, gracias a que cada una tiene un carácter autónomo, que a su vez guarda estrecha relación de interacción con las demás. No obstante es importante señalar que si bien es cierto, en la propuesta, cada una de las etapas debe presentarse en el orden de Integración, Asimilación, Discusión y Creación, para alcanzar los objetivos de la Educación Integral, es indispensable mencionar que son principios que se presentan a lo largo de todo el proceso educativo.

A las etapas en cuestión, González las trabaja, al interior de su propuesta, como el eje pedagógico que a su vez operacionaliza los principios de carácter didáctico provenientes de las teorías enunciadas tres párrafos arriba, hasta las actividades concretas que los alumnos, profesor y

²⁰ El trabajo que ahora se resume se aplicó a un grupo de la asignatura de "Géneros Periodísticos: Artículo y Editorial" de la Carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva, turno matutino, de la UNEP-Acatlán, lo cual prefiguró muchos aspectos de la propuesta citada, por ejemplo, la elección de la Educación Integral, puesto que se pretende que los alumnos de este curso, conceptualicen (área intelectual), redacten (área psicomotora) y adquieran valores éticos (área emotiva) en la práctica periodística, particularmente en el artículo y el editorial.

coordinador,²¹ tienen que realizar a lo largo del curso.

Un segundo eje o conjunto de variables que relaciona es el de la carga horaria: el número de horas que el programa oficial de la asignatura contempla durante el semestre, divididas en las sesiones correspondientes, puesto que por ser una asignatura teórico-práctica, tiene dos horas asignadas al salón de clases y tres a un taller de redacción, a la semana.

El tercer eje que interrelaciona es el de los contenidos especificados en el programa oficial, divididos en unidades, objetivos, temas y subtemas.

El último eje es el referente a la evaluación del proceso educativo, que se define como el elemento que permite observar el proceso de involucración de la totalidad de la persona cuando interacciona con el grupo, es decir, cuando plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos y verifica en una práctica sus conclusiones, cuando se producen modificaciones y reestructuraciones en su conducta.

La evaluación la divide en tres fases que corresponden a tres momentos del proceso enseñanza-aprendizaje: la diagnóstica (al inicio del curso y de los temas/subtemas, para reconocer el grado en que los alumnos están preparados tanto intelectual, emocional y psicomotrizmente para el "nuevo" aprendizaje), la formativa (durante el momento mismo del proceso educativo

²¹ Esta es una característica muy interesante del trabajo de González, puesto que plantea la necesidad de un "experto en contenidos propios de la asignatura", la profesora titular del grupo, que en este caso es una experimentada periodista, jefe de redacción de uno de los diarios de circulación nacional; y, de una coordinadora, en este caso Laura González Morales, quien fungió como la "experta en las estrategias de Comunicación Educativa en el Aula".

para identificar la forma y el crecimiento de los alumnos tanto individual como grupalmente con la finalidad de que el coordinador/profesor tomen las decisiones pertinentes respecto a la forma de conducir el proceso educativo); y, la sumativa (realizada al final del curso y de los temas/subtemas para reconocer el grado de logro de los objetivos planteados al inicio del curso, temas/subtemas).

González Morales elabora una matriz de doble entrada que permite apreciar los cuatro ejes y la interrelación que entre ellos se dan. En este cuadro (que se presenta en la siguiente página) se aprecia al centro un conjunto de espacios cuadriculados y cruzados por una línea ascendente que simboliza la intersección de los cuatro ejes, conforme avanza el curso.

Con los modelos de Arellano y González, se han mostrado las posibilidades de planificar las condiciones de recepción de la CEA, y cómo es posible adoptar diversas teorías tanto pedagógicas como didácticas, que dependen, una vez más, de las condicionantes que la misma institución educativa imponga a la CEA; sin embargo, es importante rescatar de las propuestas citadas, que a pesar de tener un alto grado de sistematicidad y rigor temporal para las actividades que se desarrollan al interior del salón de clases, la comunicación (diálogo) entre los alumnos y profesor (y coordinador) no disminuyen, sino al contrario aumentan, puesto que depende de la manera en cómo se relacionen las teorías didácticas, la carga horaria y los contenidos y no necesariamente de los instrumentos de comunicación que se emplean en la CEA.

Las condiciones de recepción de la CEA, efectivamente modifican las interrelaciones interpersonales que se dan en un grupo, pero depende de cómo se planifiquen para promover o no esas interrelaciones. En todo caso, los educadores se encargan de la planificación y producción de métodos educativos, pero siempre existe la posibilidad de que el profesor de grupo modifique, incluya o excluya lo que él desee, lo cual puede potenciar la práctica social y generalizada de la CEA, o bien, desmotivar su uso.

Lo anterior significa que la CEA es una posibilidad (y según la opinión de quien esto escribe, cada vez más generalizada) de realizar modificaciones a las prácticas educativas, pero su adopción depende de muchos factores y circunstancias ajenas a la propia CEA. Por lo que toca a este trabajo se han hecho, hasta ahora, anotaciones que permiten la planificación y producción de la CEA, conforme a las características enunciadas en el capítulo segundo.

Conviene ahora tratar otro aspecto de la CEA: la evaluación. Se reconoce que la evaluación de un curso, unidad, tema o subtema, depende de la forma en cómo se dio el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual, cuando se trata de la C.E.A., la evaluación depende de la planificación y ejecución de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Para continuar con las referencias a otros trabajos, González Morales, propone tres grandes momentos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa; pero divide cada momento en otros tres semejantes: la diagnóstica, formativa y sumativa. Inscribe a la evaluación dentro de un contexto global que es permanente, sistemático, oportuno y congruente con:

- Las etapas que conforman el crecimiento del grupo y sus objetivos.
- Los principios de carácter didáctico en que fueron traducidas las teorías pedagógicas y de aprendizaje.
- Los factores incidentales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación, entonces, debe proporcionar datos cuantitativos y cualitativos. Estos últimos versan sobre:

- Reportes de las sesiones o clases, en donde se anote la participación de los alumnos, la situación en la que se trabajó y el ambiente de la clase.
- Los comentarios de los miembros del grupo que pueden ser orales o escritos y se solicitan al final de etapas o cuando el grupo lo demande.
- La agenda de actividades, que es un breve reporte de cuándo y cómo se organizan los alumnos para la producción de expresiones.

La evaluación cualitativa permite identificar el desarrollo del grupo y de sus integrantes durante el curso.

La evaluación cuantitativa permite medir el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y se obtiene a través de los múltiples instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Hasta aquí se ha descrito el funcionamiento de la comunicación educativa en el aula y se han presentado algunas posibilidades que tiene de

ejercerse en la práctica. Se termina el trabajo considerando que la C.E.A. es una práctica educativa emergente en coexistencia con otros y que su uso generalizado significaría un cambio sustancial en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

La C.E.A es un área que requiere, para su estudio, de paradigmas tanto teóricos, como metodológicos y técnicos de carácter interdisciplinario, dado que necesita de la competencia de profesionales de diversas especialidades, cuando menos dos: los comunicadores y los pedagogos.

Se argumentó en este trabajo la forzosa necesidad de recurrir a teorías y métodos generales pertenecientes a las Ciencias Sociales. Las argumentaciones son las siguientes:

1.- Dado que la educación se refiere a la socialización que un grupo social pretende efectuar hacia un miembro; éste último introyecta y aprende tanto las normas culturales, sociales y conocimientos que el grupo social ha considerado como útiles para la reproducción/producción de las condiciones de vida del mismo grupo social, por lo cual la educación es una acción de índole social.

2.- La comunicación, que se encuentra ubicada en un sistema diferente al social, por referirse a las conductas que los seres vivos realizan para interactuar con su entorno y en el caso concreto del género humano por ser éste un ser social, le permite, además de interactuar con su entorno natural, la interacción social.

Los argumentos anteriores se consideraron como premisas que permitieron acceder en el desarrollo del trabajo a tres tipos de conclusiones: Metodológicas (sistémicas e interpretativas), Teóricas y Técnicas.

En cuanto a las conclusiones metodológicas se dividen en dos, las sistémicas y las interpretativas. Las primeras son las siguientes:

1.- La realidad está conformada por la interrelación e interafectación de diversos elementos y niveles de fenómenos de diferente orden, por lo cual la C.E. al considerarse como fenómeno se asume como un sistema abierto a las múltiples relaciones, actuaciones y afectaciones de otros sistemas que, a su vez, están sometidos a las mismas condiciones que la C.E.

2.- La C.E. asumida como sistema abierto es incomprensible para su estudio, para lo cual es necesario cerrar el sistema y especificar cuáles son sus componentes, relaciones y significados que asume en la actividad humana.

3.- La Comunicación Educativa asumida como un sistema cerrado se aborda a partir de los diferentes sistemas con los que interactúa y éstos son: El histórico, el referencial, el social, el comunicativo y el cognitivo.

Las conclusiones de carácter metodológico- interpretativas a las que se llegó en el desarrollo de la investigación son:

1.- Los elementos y las relaciones que los elementos establecen entre sí, tanto endógena como exógenamente al sistema, adquieren un sentido sólo a partir de un código que permita tanto restringir como ordenar los elementos y las relaciones que se dan entre esos elementos, de tal manera que existen dos grandes rubros con los cuales se significan: los culturales y los sociales.

2.- Los códigos culturales que median los fenómenos que se suceden en el sistema de referencia tienen la posibilidad de ser introyectados por dos caminos: De la sociedad a los individuos y de los individuos a la sociedad. Este fenómeno llamado enculturización es asumido por la C.E. dado que los actores al estar sujetos a la socialización consideran como suyos tales códigos culturales y de esta manera los enuncian (ya sea implícita o explícitamente) en las expresiones de la C.E. Por otra parte, la C.E. es una práctica enculturizadora cuando los contenidos escolares tienen como objetivo de aprendizaje esos códigos culturales.

3.- Los códigos sociales que median los fenómenos que se suceden en el sistema social permiten que la C.E. haga referencia a los acontecimientos sociales de cuatro maneras distintas:

- a) Presentando la información escolar de un tema específico junto a otra información sin relación entre éstos.
- b) Presentando información escolar de manera que los

conceptos están subordinados o supraordinados con respecto a otros.

c) Presentando información escolar de tal manera que los actores receptores puedan inferir por observación o experimentación las leyes o normas que rigen el objeto que se estudia.

d) Presentando información escolar en donde no se muestran las normas o leyes que rigen al objeto que se estudia con la finalidad de ocultarlas y hacer funcional algunos fenómenos que carecen de sentido.

Las conclusiones teóricas están circunscritas al objeto de estudio de la C.E. Se enuncian por sistemas y con una interpretación y son las siguientes:

1.- Históricamente, la C.E. nace con el uso de Medios de Comunicación tecnológicos en el aula, en la década de 1920. Esto es posible gracias a la aplicación de la electricidad como fuente de energía para la transmisión de las expresiones. El empleo de los medios en el aula se corresponde con modelos culturales de la mediación del capitalismo y del capitalismo monopólico.

2.- Dentro del sistema de referencia, el hombre es productor fundamentalmente de un entorno cultural que se desarrolla en un ambiente físico, natural y tecnológico, modificado por el mismo desarrollo cultural del grupo social, por lo cual, el interés de

la C.E. está centrado en la transmisión de la cultura, pero se diferencia de otro tipo de comunicación debido a que la C.E. está inmersa en las instituciones educativas que validan oficialmente la adquisición de tales valores o conocimientos culturales.

3.- Socialmente, la C.E. se encuentra sobredeterminada por las instituciones educativas las cuales a su vez tienen dos características: La estructural y la funcional. La estructural se refiere a la sobredeterminación del ejercicio del poder político y de las relaciones de producción sobre la característica funcional. La funcional trata de las formas (individuo-individuo, grupal, por redes y masiva), tipos (pública y privada); y de la producción de educación (institucional y no institucional). Así, la C.E. se ve sometida a un plano de opciones (plan curricular) en donde se encuentran manifiestas las funciones y disfunciones de la educación como práctica social, por lo cual la C.E. no se plantea como una forma socialmente diferenciada de otras formas de educación.

4.- En el sistema comunicativo, la C.E. si bien es cierto que emplea los mismos elementos de cualquier acto comunicativo (Actores, instrumentos, Expresiones y Representaciones) también adquieren particularidades debido al ámbito de participación de los actores de la C.E. La diferenciación mayor entre la C.E. con respecto a otras formas de educar se da en la forma en que se produce la C.E., cuyas principales características son:

producción en serie, con alto costo económico para un consumo masivo, un precio de venta relativamente bajo con respecto a su producción, y un trabajo de carácter interdisciplinario.

5.- En este nivel comunicativo la incidencia de los instrumentos tecnológicos dentro del aula, inclusive su uso a nivel social, ha modificado el tipo de representaciones de los receptores. Es decir, de alguna manera la configuración mental ha sido alterada. Aunque esta aseveración no puede ser demostrada, sí se muestra al caracterizar a los individuos cuyo acceso a información ha sido limitado ya sea a la tradición oral, textos escritos o a los instrumentos tecnológicos que utilizan lenguajes verbo-audiovisuales.

6.- La C.E. pretende lograr que el receptor aprenda lo que se está enseñando, por lo cual trata de presentar de manera coherente, significativa y con fines duraderos la información, por considerar que en el aprendizaje intervienen todas las estructuras psíquicas ("Ello", "Yo" y "Superyo"). Pero se debe asumir que el aprendizaje es un fenómeno de carácter onto y filogenético que puede ser desarrollado por factores externos al individuo; uno de esos factores es precisamente el acto social de la educación.

Las conclusiones técnicas se refieren a la C.E.A. y se dividen en diferenciadoras, en trasmisoras de modelos mediadores, en selectoras de

contenidos y las referidas a las condiciones de recepción:

1.- La C.E.A. se diferencia de la comunicación de un profesor que usa solamente instrumentos de comunicación biológicos, porque la C.E.A implica la participación de modelos mediadores de capitalismo y capitalismo monopólico de una división social y técnica muy marcadas para producir las expresiones, y porque se incluye un proceso de masificación. La C.E.A. se diferencia de la didáctica por el objeto de estudio, puesto que la C.E.A. interpreta y explica las formas de producción industrial, distribución y consumo masivo con respecto a los actores, instrumentos, expresiones y representaciones. A pesar de lo anterior, la C.E.A. coexiste con las formas de educación que emplean solamente instrumentos biológicos y necesita obligatoriamente de la intervención de la didáctica.

2.- La C.E.A. es una instancia doblemente mediadora en cuanto que sus referentes (contenidos escolares) han sido ya mediados curricularmente por la institución educativa (que en el caso de México lo representa la Secretaría de Educación Pública hasta el grado de Bachillerato), y porque el instrumento tecnológico modifica la sustancia expresiva y supone una actitud cognitiva del receptor para adecuarse a las representaciones del emisor.

3.- La C.E.A es incapaz de seleccionar y/o proponer contenidos escolares diferentes a los que la institución educativa haya

seleccionado previamente debido al costo de producción y a la posibilidad de no recuperar la inversión económica. Sin embargo la C.E.A., al mediar a través de los instrumentos tecnológicos y lo que ello implica, hace modificaciones tanto a la organización, sistematización y presentación de los contenidos, como del tipo de lenguaje y forma narrativa que se emplea. Las modificaciones que puede realizar están condicionadas tanto por la institución educativa como por las teorías pedagógicas, de aprendizaje y comunicativas que los mediadores consideren necesarias o pertinentes.

4.- Dados los resultados de reportes experimentales del uso de la C.E.A. en la educación superior, es prudente recomendar a la educación integral, al lenguaje verbo-audio-visual, al aprendizaje significativo, al aprendizaje grupal y a la comunicación participativa como teorías que han demostrado su pertinencia en la enseñanza de materias teóricas y teórico-prácticas.

5.- Para las condiciones de recepción de la C.E.A. también es prudente recomendar los modelos de Arellano Aguilar y González Morales, quienes proponen la sistematización de la enseñanza y del aprendizaje en cuatro ejes: el pedagógico en las actividades del profesor, de la carga horaria y de los contenidos (Arellano Aguilar) para materias teóricas; y, pedagógico, de contenidos, de carga horaria y evaluación (González Morales) para materias

teórico-prácticas.

Es importante indicar que la Comunicación Educativa en el Aula es una forma de educación que socialmente es poco practicada, pero cada día gana terreno sobre todo por la facilidad de tenencia y de producción de medios tecnológicos. Con esto no se quiere decir que en poco tiempo podrá ser una práctica hegemónica, puesto que su aceptación depende de muchas variables.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. Arellano Aguilar, Enrique. Comunicación Educativa: Una Alternativa Para la Enseñanza de las Teorías de la Comunicación en Diseño Gráfico. México, UNAM, ENEP-ACATLAN, Tesis de Licenciatura, 1992. p. 507.
2. Avila Guzmán, Xavier. Apuntes De La Mediación Social. Mimeografiado. México, ENEP-Acatlán, 1987. p.53.
3. Betancur, Jorge. La Joda Educativa. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1974. p.187.
4. Calvin S. Hall y Garder Lindzey. La Teoría Psicoanalítica. Buenos Aires, Paidós, 1976. p. 145.
5. Foucault, Michel. Microfísica del Poder. Madrid: Tecnos, 1982. p. 210.
6. Franco, David. Perspectiva de Educación para la Comunicación; Una Opción para Formar en los Niños un Juicio Crítico Hacia los Medios de Comunicación Social. Tesis de Licenciatura. México, ENEP- Acatlán, 1987. p. 251.
7. González Morales, Laura. Propuesta de Comunicación Educativa

- en el Aula a Nivel Superior. México: UNAM-ENEP- Acatlán, Tesis de Licenciatura, 1992. p.291.
8. Gutierrez, Francisco. El Lenguaje Total. Buenos Aires: Humanitas, 1975. p. 130.
9. Gutierrez, Francisco. El Lenguaje Total en el Proceso de Educación Liberadora. Buenos Aires: Humanitas, 1974. p. 207.
10. Gutierrez, Francisco. La Pedagogía del Lenguaje Total. Buenos Aires: Humanitas, 1974. p. 160.
11. Martín Serrano, Manuel. La Mediación Social. Barcelona, Akal, 1976. p. 223.
12. Martín Serrano, Manuel. La Producción Social de Comunicación. Madrid: Alianza Editorial, 1988. p. 501.
13. Martín Serrano, Manuel. "Presentación de la Teoría Social de la comunicación", en La Producción Social de la Comunicación. Madrid: Alianza Editorial, 1986. p.p.15-33.
14. Martín Serrano, Manuel. "Tema 9o. Los Modelos de la Comunicación (3a. parte: Propuesta de un Modelo Dialéctico Para el Estudio de los Sistemas de Comunicación)". En Temas de la Cátedra de Teoría de la Comunicación. Facultad de Ciencias de la

Información. Madrid: 1978. (Versión policopiada, corregida y aumentada). p. 116.

15. Moreno García, R. y M.L. López Ortiz. Historia de la Comunicación Audiovisual. 1a. ed. México: Patria, 1966. p. 149.

16. Padilla, Ramón. Hacia una Pedagogía del Lenguaje Total. Bogotá: Ediciones Paulinas, 1975. p. 246.

17. Russi Alazaga, Bernardo. Apuntes Para una Propuesta de Comunicación Educativa: Teoría y Práctica. México, UNAM, ENEP-ACATLAN: Tesis de Licenciatura, 1988. p. 220.

18. Vallet, Antoine. El Lenguaje Total. Barcelona: Vives-Zaragoza, 1980. p. 185.

HEMEROGRAFIA CONSULTADA

1. Bohoslavsky, R.H. "Psicopatología del Vínculo Profesor-Alumno: El Profesor Como Agente Socializante". En Revista de Ciencias de la Educación". Año II, No.6, Nov., 1976. pp.38-41
2. Dowd, Cornelia A. y Richard Sinatra. "Computer Program and the Learning of the Structure". En Journal of Reading. Vol. 34(2), octubre 1990. p.104-112.
3. Jhonson, Dale A. "Training by Television". En Training & Development Journal Agosto, 1989. p.65-68.
4. Martín Serrano, Manuel. "Introducción: Perspectivas que Ofrecen los Nuevos Modelos de Investigación Para las Ciencias Sociales." En Revista Española de Investigaciones Sociológicas". Madrid, No. 3, 1978. p. 32-64.
5. Martín Serrano, Manuel. "Introducción: Bases Para una Epistemología General de las Ciencias Sociales". En Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Madrid, No. 3, 1978. p.65-103.
6. Perez Gómez, Angel I. "Piaget y los Contenidos del Currículo". En Revista de Cuadernos de Pedagogía. No. 78, Junio, 1981. ano VII. s/p.
7. Porter, Kathryn W. "Tuning In to TV Training". En Training & Development Journal, Abril, 1990, p.73-77.

ANEXO 1
COMENTARIOS SOBRE UNA
EXPERIENCIA PEDAGOGICA
DE TRABAJO EN GRUPO

ANEXO 1

COMENTARIOS SOBRE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
DE TRABAJO EN GRUPO ¹

Se comentó en la Introducción que uno de los motivos para incursionar en la temática de la Comunicación Educativa en el Aula, fue la necesidad de buscar y/o elaborar apoyos bibliográficos que sirvieran para impartir el curso de Comunicación Educativa que se da en el 9o. semestre de la preespecialidad de Investigación y Docencia de la Carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva. Esta tarea se enfrentó a diversos obstáculos, principalmente las condiciones de la propia Universidad, que se pueden resumir en:

- a. La ENEP-Acatlán cuenta con un banco de horas de apoyo a las Jefaturas de carrera y con espacios (cubiculos) para los profesores que son contratados para ayudar al desarrollo de los diferentes cursos que se imparten en las licenciaturas
- b. Quienes son contratados en estas condiciones tienen la obligación de apoyar a las jefaturas en diversas actividades, tales como: elaborar antologías, hacer estudios sobre el desarrollo de la misma licenciatura, impartir clases, asesorar tesis, etc.
- c. El trabajo de estos profesores es desarrollado con recursos limitados, en cuanto a papelería, salario, becas, inscripción a programas para obtener

¹ Este anexo tiene su razón gracias al Dr. Agustín G. Lema, quien me auxilió haciendo un recuento de mis experiencias cuando se involucra a los alumnos en sus líneas de investigación. Le agradezco la observación, ojalá, propicia algunas ideas a los lectores; le agradezco también porque me permitió hacer un reconocimiento y agradecimiento al trabajo de muchos (de mis amigos) alumnos y profesores de la preespecialidad de Investigación y Docencia de la Carrera de Periodismo y Comunicación Colectiva de la U.N.A.M. ACATLÁN de la Universidad Nacional Autónoma de México, que han contribuido al esclarecimiento y discusión de las ideas aquí expuestas.

financiamiento económico en líneas de investigación, apoyo secretarial y recursos infraestructurales.

Sin embargo, se cuenta con el entusiasmo y compromiso de algunos profesores y alumnos con quienes se comentan algunos proyectos. Tal es el caso de la temática de comunicación educativa en el aula, que fue una idea surgida en el salón de clases.

El proyecto comenzó a cobrar forma cuando María Gómez Castelazo, (profesora) apoyó la idea de hacer un "experimento" en uno de los grupos, para tener elementos que permitieran decidir si se incorporaban o no algunos "organizadores avanzados" en una antología que se estaba preparando para publicarse. Desde luego que surgieron más problemas de los que se resolvieron: Elena Horta (alumna), fue quien realizó tal experimento, proporcionó evidencias de que era necesario hacer una evaluación más seria, además de planificar mejor los procedimientos de enseñanza. Los resultados del trabajo de Elena Horta fueron comentados en el salón de clases con los alumnos de Investigación y Docencia y con Xavier Avila (profesor).

Eulalio Pacheco y Bernardo Russi (alumnos) se interesaron en proseguir con esa incipiente investigación. El primero decidió trabajar la evaluación del aprendizaje (una propuesta para la materia de Géneros Periodísticos; Entrevista), mientras Bernardo se dedicó a diseñar una unidad temática del curso de Teorías de la Comunicación; Funcionalismo, aplicando una teoría (Lenguaje Total) que Xavier Avila, nos había enseñando y que plantea enseñar comunicación a través de la comunicación. Con estos trabajos, tanto Eulalio

como Bernardo, terminaron su tesis y se titularon.

De las experiencias anteriores se obtuvieron varios aprendizajes, principalmente la forma de trabajar con los alumnos y profesores interesados en la temática, y que son:

- a. Había que comentar en los grupos las investigaciones que los mismos alumnos realizaban, enfatizando en la metodología utilizada, en las teorías con las cuales se trabajaba, en los resultados y en las críticas, errores y nuevas problemáticas planteadas.
- b. Considerar muy seriamente los comentarios que hacían los sinodales de las tesis (de Bernardo y Eulalio), sobre todo establecer pláticas constantes con los profesores y solicitar que nos proporcionarán consejos para evitar, corregir o superar los errores.

De estos aprendizajes resultaron nuevas ideas y nuevos alumnos interesados en seguir trabajando en comunicación educativa, así se plantearon nuevas problemáticas, principalmente las realizadas por: Angel Sáis (profesor), quien cuestionó el uso de la Teoría del Lenguaje Total y el enfoque sistémico; por Bernardo Russi, que encontró problemas en el sistema de evaluación, pues había sido sólo cuantitativo; y, por algunos alumnos quienes decían que era difícil generalizar los resultados a otras materias de la carrera.

A veces los fracasos en las investigaciones resultan muy útiles (aunque

no se le quita lo doloroso), como en la investigación de Xochitl Cardone, a quien se le rechazó su tesis y tuvo que iniciar una nueva. Gracias a esto se estudió el caso de la Telesecundaria y se aclararon muchísimas cuestiones, sobre todo el papel de la comunicación y la definición del objeto de estudio de la Comunicación Educativa en el Aula.

David Fragoso (profesor) al conocer el trabajo de Bernardo y los comentarios de Angel Sáiz, sugirió revisar la Teoría del Lenguaje Total, al mismo tiempo Verónica Soto (alumna) se interesó por realizar un réplica del trabajo de Bernardo en una materia de Géneros, en donde se conjugara también la propuesta de Eulalio. De la sugerencia de Fragoso, surgió el tema de tesis de Enrique Arellano, quien se interesó cuando escuchó, en clase, los resultados de la tesis de Bernardo. Verónica abandonó la investigación por problemas personales, pero, por fortuna, Laura González decidió reiniciar ese trabajo, aunque en otro grupo y cuidando mucho más el sistema de evaluación.

Hasta este momento, tres años después de haber egresado la primera generación de la preespecialidad de Investigación y Docencia, y algunos fracasos, se había constituido un equipo de trabajo informal cuyas características eran:

- a. Quienes realizaban directamente las investigaciones eran egresados de la carrera y deseaban realizar su tesis en comunicación educativa, en su mayoría, no tenían un trabajo fijo o se ajustaban a la poca remuneración originada por dar una o dos clases en escuelas particulares.
- b. Se había conformado un "staff" de profesores (principalmente

Angel Sáiz, David Fragoso, Xavier Avila y algunos de los ex-alumnos de la preespecialidad que se habían incorporado a la planta docente) que constantemente hacían sugerencias y revisiones a los trabajos de las tesis asesoradas por quien esto escribe.

c. Las clases de la preespecialidad de Investigación y Docencia se habían convertido en grupos de discusión sobre la temática, pues ya se tenían materiales con teorías, metodologías, técnicas y resultados que hacían referencia a los contenidos propios de las materias.

d. Se asesoraron tesis, no precisamente de comunicación educativa sino de diversas temáticas de la carrera, que a su vez proporcionaban diversos elementos que enriquecían indirectamente a los trabajos sobre comunicación educativa.

Cada vez se incorporaron más alumnos a esta línea de investigación, con diferentes perspectivas, lo cual provocó incursionar en otras áreas, tales como: la teoría de las representaciones (que trabaja Venus Armenta desde su muy particular enfoque y acercándose desde la Psicología del Yo y el psicoanálisis), aplicaciones de las computadoras en la enseñanza (principalmente en las materias de Teoría de la Comunicación y que desarrollan Alejandra Martínez y Leticia Martínez), elaboración de software educativos (para enseñar programas computacionales útiles en el ejercicio profesional del comunicador y que estudia Leticia Martínez), comunicación educativa por los medios de comunicación masiva (quizá el área más difícil de la comunicación educativa, puesto que Cristina Alejandri está demostrando que no se puede educar a través de los medios de comunicación masiva), comunicación educativa

para la formación de receptores críticos (que trabaja esporádicamente Abraham Flores y que está reiniciando Venus Armenta), propuestas educocomunicativas para diversas materias de la carrera (Olga Gallo, Venus Armenta, Cristina Alejandri), etc.

A últimas fechas (noviembre de 1993) y debido a que la ENEP-Acatlán aprobó nuevas formas de titulación, se abrió un Seminario Extracurricular de Titulación sobre Comunicación educativa en el Aula, en donde el objetivo consiste en que 15 egresados realicen un trabajo de investigación en esta área y lo presenten como trabajo recepcional para obtener el grado de licenciatura. En este seminario extracurricular, formado por cinco líneas de investigación, se trabaja en:

- a. La detección de las necesidades de producción, distribución y consumo de comunicación educativa en escuelas privadas de la zona norte del área metropolitana (asesorada por el autor de esta tesis)
- b. Un análisis comparativo de los planteamientos teóricos que tiene el ILCE, el CISE y la carrera de Pedagogía de la ENEP-Acatlán con respecto a la comunicación educativa en el aula (investigaciones asesoradas por Venus Armenta)
- c. La producción de estrategias educocomunicativas en el nivel medio superior (trabajos dirigidos por Laura González)
- d. La producción de materiales verbo-audio-visuales (asesorada por Enrique Arellano)
- e. La producción de materiales de enseñanza por computadora (dirigida por Leticia Martínez)

Para concluir, se puede decir que las experiencias que ha dejado trabajar de esta manera, a través de un grupo informal de trabajo son:

- a. La conformación de un grupo para el trabajo de investigación lleva varios años.
- b. Las clases frente a los alumnos de una preespecialidad (en este caso de Investigación y Docencia) sirven para: desarrollar los temas contemplados en el programa, sólo en los casos necesarios y pertinentes resulta conveniente exponer las investigaciones que el grupo de trabajo realiza, motivar a los alumnos para iniciarse en la investigación por la temática, generar la discusión y crítica sobre las investigaciones realizadas, recuperar los comentarios, críticas, observaciones y errores detectados.
- c. El establecimiento de redes informales para comentar los resultados de las investigaciones entre los profesores de la planta docente resulta uno de los aspectos más importantes a cuidar, puesto que es ahí en donde se socializan y validan.
- d. Una vez que los alumnos se acercan, motivados por la temática, a los cubículos de quienes realizan las investigaciones, debe explicitarse claramente las ventajas y desventajas, así como los beneficios que cada parte obtendría, principalmente que no se recibe ningún pago por la investigación, (dado que no existe ningún contrato laboral con la ENEP ni con la Universidad), que ésta terminaría en una tesis, que los resultados pasan a formar parte del acervo de todo el grupo de trabajo, que muy probablemente la investigación tarde uno o dos años en concluirse, que se requiere de tiempo y dedicación.
- e. Los profesores contratados por horas pueden realizar investigación en la

ENEP-Acatlán, siempre y cuando estén dispuestos a trabajar por algunos años con alumnos y los motiven, aprovechen las escasas oportunidades académico-administrativas para propiciar la creación de espacios, en donde se continúe con el trabajo y, por último, establecer "alianzas" de trabajo con las mismas autoridades de la carrera y representantes ante los órganos colegiados.

Agradecimientos Finales

Por último, aunque desde el principio, deseo agradecer a mis asesores (Benny, Xochitl, Bunny, Elenita, Ale, Lalo, Laurita, Betv, Olga, Criss, Lety y Venus), a los profesores (Angel Sáiz, David Fragoso, Xavier Avila, Mary Gómez, Alex Byrd,...) y a muchos de los alumnos de la preespecialidad de Investigación y Docencia de la ENEP Acatlán, quienes con sus trabajos y discusiones ayudaron al esclarecimiento de las ideas que aquí se expusieron.

Gracias